

**DINÂMICAS DE JOVENS ENTRE A ESCOLA E O FUTEBOL:
DESAFIOS ÀS CATEGORIAS EM CONTEXTOS DE ALTA
COMPETIÇÃO MASCULINA**

Daniela de Sousa Fernandes

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva

Outubro, 2017

Resumo

Entre os estudos que se têm dedicado às juventudes e suas culturas, podemos encontrar um particular interesse em tratar as questões juvenis na sua relação com o contexto escolar, introduzindo a categoria juventude num campo onde a categoria de estudante é a mais dominante.

Nesta dissertação analisam-se dois dos contextos onde a categoria juventude se insere: no contexto desportivo e escolar. É entre estes dois contextos ou nas tensões entre ambos que se foca o estudo.

O estudo desenvolveu-se durante nove meses na Casa do Dragão, local onde se encontra sediado o Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto, que funciona como residência de jovens rapazes futebolistas que por jogarem no Futebol Clube do Porto se encontram afastados da sua área de residência. Procuramos conhecer a relação que estes jovens estabelecem com o Saber e a Escola, como também conhecer e analisar o trabalho que o Departamento Pedagógico do clube desenvolve com estes rapazes para que alcancem um percurso educativo de sucesso.

A questão “Como é que os jovens rapazes conciliam a prática desportiva, num contexto de alta competição, e o seu percurso escolar?” orientou todo o processo de investigação que assentou numa metodologia qualitativa. Recorremos a uma abordagem próxima à Investigação-Ação, opção que se revelou a mais adequada tendo em conta as dinâmicas do contexto. Recorre-se ainda à observação participante, escrita de notas de terreno, como também a entrevistas semiestruturadas aplicada a técnicos/as e o grupo de discussão focalizada envolvendo jovens.

Na análise de resultados ficou claro que o contexto escolar é ao mesmo tempo um espaço-chave para estes rapazes vivenciarem a sua juventude e um espaço de confronto entre a figura do aluno, do jovem e a figura do jogador. Nesta discussão são apresentados os diversos sentidos que os jovens atribuem à escola mobilizando-se ainda o conceito de cultura contra escolar para explicitar o confronto entre o papel de aluno e jovem. Consideramos que estes jovens produzem uma cultura específica, no confronto entre mundos aparentemente opostos e que vivenciam transições juvenis intermitentes que são mais facilmente compreensíveis quando analisadas à luz da teoria de *geração yô-yô*.

Abstract

Among the studies that have been dedicated to youths and their cultures, we can find a particular interest in dealing with youth issues in their relationship with the school context, introducing the youth category in a field where the student category is the most dominant.

This dissertation analyzes two contexts where the youth category is inserted: in the sport and school context. Its between these two contexts, or in the tensions between the two, that focus the study.

The study was developed during nine months in Casa do Dragão, integrated in the Pedagogical Department of the Football Club of the Port, which works like residence of young football players who by playing in Futebol Clube do Porto are far from their area of residence. We seek to know the relationship that these young people establish with Knowledge and the School, as well as to know and analyze the work that the Pedagogical Department of the club develops with these boys to reach a successful educational path.

The question "How do young boys reconcile sports in a context of high competition, and their school career?" guided the whole research process, that was based on a qualitative methodology. We used an approach close to Action-Research, an option that proved to be the most appropriate, taking into account the dynamics of the context. We also used participant observation, the writing of field notes, as well as semi-structured interviews applied to technicians and the focused discussion group involving the youngsters.

In the analysis of results it was clear that the school context is also a key space for these young men to experience their youth and a space of confrontation between a student figure, young person and a player figure. In this discussion were presented the different meanings that young people attribute to the school, mobilizing still the concept of counter school culture to make explicit the confrontation between the role of student and young person. We believe that these young people produce a specific and situated culture, in the confrontation between apparently opposing worlds and experiencing intermittent juvenile transitions, which are more easily understood when analyzed in the light of yô-yô generation theory.

Resumé

Entre les études qui ont consacré leurs attentions à la jeunesse et à ses cultures, on peut rencontrer un intérêt particulier à traiter ses questions en concernant leurs relations au contexte scolaire, en introduisant la catégorie jeunesse dans le champ où la catégorie “étudiant” est la dominante.

Dans cette étude, on analyse deux des contextes où la catégorie jeunesse est insérée : le contexte sportif et le contexte scolaire. C’est entre ces deux contextes ou entre les tensions entre eux que cette étude se focalise.

Cette recherche s’est développée pendant neuf mois à Casa do Dragão, lieux où se trouve le siège du Département Pédagogique du Futebol Clube do Porto, qui fonctionne comme résidence de jeunes garçons footballeurs qui se trouvent loin de chez eux, car ils jouent dans le club sportif Futebol Clube do Porto. On a cherché à connaître la relation que ces jeunes établissent avec le Savoir et l’ École, bien comme connaître et analyser le travail que le Département Pedagogique developpe avec ces garçons pour qu’ils atteignent un parcours éducatif bien succédé.

La question “Comment est-ce que les jeunes garçons concilient la pratique sportive, dans un contexte de haute compétition, e leurs parcours scolaires?” a orienté la recherche qui a été développée en faisant appel à une méthodologie qualitative. On s’ est rapproché de la Recherche-Action, option qui s’est révélée la plus adéquate en tenant compte les dynamiques du contexte. On s’ est appuyé aussi à l’observation participante, aux notes de terrain, à l’ entretien semi directif appliqué à des techniciens et à un groupe de discussion focalisée

Les résultats montrent clairement que le contexte scolaire et au même temps un espace-clé pour que ces jeunes garçons vivent leur jeunesse et, aussi, un espace de confrontation entre l’image de l’élève, du jeune et du joueur de football. Dans cette discussion des résultats, plusieurs sens que les jeunes attribuent à l’école sont présentés, en se mobilisant, encore, le concept de culture contre-scolaire pour laisser explicite la confrontation entre les rôles d’élève et de jeune. On a considéré que ces jeunes produisent une culture spécifique, dans la confrontation entre des mondes apparemment opposés et qui vivent des transitions intermittentes, compréhensibles quand analysées en tenant compte la théorie des générations yo-yo.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Sofia Marques da Silva, por ter guiado e contribuído de forma tão enriquecedora este nosso trabalho.

Agradeço à Casa do Dragão pela possibilidade de desenvolver esta investigação. Um especial obrigada a todos os jovens que fizeram parte da investigação, sem vocês este trabalho não seria possível. Obrigada também à Dra. J, à Dra. D, ao Dr. A e ao Dr. N que me acolheram tão bem.

Agradeço à minha mãe, que sempre lutou pela minha formação. Sabendo que nunca me poderia dar bens materiais valiosos, batalhou para que a sua herança fosse de valor, um diploma. És uma lutadora e sempre me ensinaste a sê-lo também! Esta dissertação é a prova do nosso esforço. Conseguimos mãe!

Agradeço-te a ti, Bruno, pelo amor, carinho e força que sempre me deste e dás! Pela confiança que tens em mim. Obrigada pela ajuda que tentaste dar, mesmo não percebendo nada do assunto. Só demonstra todo o apoio que prestaste. Por fim, obrigada pela paciência, sei que foi precisa muita.

Obrigada a todos/as os/as Professores/as, de Licenciatura e Mestrado, que contribuíram para a pessoa que sou hoje. O conhecimento tem a capacidade de mudar vidas.

Por fim, um obrigada a todos/as os/as amigos/as que me acompanharam neste longo percurso. Obrigada pela paciência, pela compreensão e companheirismo.

Lista de Abreviaturas

CD – Casa do Dragão

C.E – Ciências da Educação

DPFCP – Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto

E.E – Encarregado de Educação

F.C.P – Futebol Clube do Porto

I-A – Investigação-Ação

NT – Nota de Terreno

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Categorias e Subcategorias da análise de conteúdo

Tabela 2 – Objetivos das técnicas utilizadas

Índice de Apêndices

Exemplo de nota de terreno escrita

Exemplo de uma categoria da análise de conteúdo

Guião das entrevistas

Guião do grupo de discussão focalizada

Autorização entre ao/à técnico/a para a realização da entrevista

Autorização para a realização do grupo de discussão focalizada

Índice geral

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 9 |
| Capítulo I – Apresentação do contexto de investigação | 14 |
| 1. Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto | 16 |
| 2. Casa do Dragão | 17 |
| Capítulo II – Enquadramento teórico-concetual: Contributos para uma formulação do objeto de estudo | 18 |
| 1. Contribuições teóricas para a construção do conceito de juventude(s): pertinências para entender o problema de investigação..... | 19 |
| 2. Diferentes culturas e percursos escolares | 24 |
| Síntese | 27 |
| 3. A Escola desafiada pelas culturas de género? | 27 |
| Síntese | 28 |
| 4. A presença da Educação em Contextos Desportivos | 29 |
| 5. Prática desportiva: em confronto ou alinhada com o sucesso na escola? | 30 |
| Síntese | 32 |
| 6. O papel das expectativas e da motivação em contexto escolar | 32 |
| Síntese final | 34 |
| Capítulo III – Enquadramento Paradigmático e Metodológico no percurso de investigação desenvolvido em proximidade com a Investigação-ação..... | 35 |
| 1. Paradigma qualitativo e abordagem fenomenológica: algumas opções | 36 |
| 2. Relação de estranheza com o contexto: entrada no terreno | 38 |
| 3. Investigação-ação: a Ação ao serviço da Investigação..... | 40 |
| 4. Métodos e técnicas utilizados..... | 42 |
| 4.1. Da observação (tímida) à observação-participante..... | 43 |
| 4.2. Do quotidiano para o papel – a escrita de Notas de Terreno | 44 |
| 4.3. Entrevistas semiestruturadas: aceder ao discurso direto..... | 45 |
| 4.4. Grupo de Discussão Focalizada: sentidos produzidos em coletivo | 46 |
| 4.5 Análise de conteúdo: categorias de sentido..... | 47 |

| | |
|--|-----------|
| 5. Questões e preocupações éticas..... | 52 |
| 6. Alguns desafios levantados pela investigação | 54 |
| Síntese final | 56 |
| Capítulo IV – Dinâmicas de Jovens entre a escola e o futebol: Dados empíricos e teoria em confronto | 58 |
| 1. Casa do Dragão como espaço de articulação entre as atividades escolares e futebolísticas..... | 59 |
| 2. Sentidos atribuídos à escola: as palavras de técnicos/as e jovens | 62 |
| 2.1. “eu sou um rapaz aplicado quando quero”: a construção da relação com a escola | 64 |
| 2.2. O valor dos saberes escolares: os significados dos jovens | 65 |
| 2.3. Escola como lugar que permite o tempo para se ser jovem..... | 67 |
| 2.4. “A escola não é para mim”: a relação que (se) recusa..... | 68 |
| 2.5. O que o futebol faz à Escola? - “Ele explicou que faltava muitas vezes às aulas” | 70 |
| Síntese | 72 |
| 3. O papel da família na atribuição e distribuição de importância à escola..... | 73 |
| 4. Deambulando entre a Juventude e a Adulter: Processos de construção da adulter por via do futebol..... | 77 |
| 4.1. Processos de profissionalização no futebol – “até porque muitos deles começam a ganhar dinheiro” | 80 |
| Contributos para discutir o conceito de transições juvenis | 84 |
| Considerações finais..... | 85 |
| Referências bibliográficas..... | 89 |
| Apêndices | 96 |

Introdução

“Levantar questões é uma tarefa fácil quando comparada com a carga de trabalhos que representa tentar dar-lhes resposta”
(Machado Pais, 1996)

A dissertação que aqui se apresenta começou a ser pensada no primeiro ano do Mestrado quando, numa aula, se falava da relação dos rapazes com a escola e de como esta era aparentemente frágil – comparativamente às raparigas. Esta “aparência” de fragilidade pode ser pensada a partir do conceito de “pânico moral”, pois a sociedade atravessou um período de viragem que se caracterizou pela “expansão e o alargamento da escola pública para as raparigas, sobretudo a partir da década de 60” (Fonseca, 2008:2). A entrada e percurso de raparigas e mulheres na escola e ensino superior tem sido analisada e desta análise têm-se retirado resultados positivos:

“Genericamente, poderíamos afirmar que, se na década de 60, as raparigas representavam apenas $\frac{1}{4}$ dos estudantes, já na década de 80, se assiste a um equilíbrio entre os rapazes e raparigas no ensino superior para, na década de 90, o seu número ser marcadamente crescente” (Fonseca, 2008:4).

Se a escola era um espaço que se destinava essencialmente aos rapazes, a entrada de raparigas demarca um ponto de viragem na história da educação em Portugal. Com os percursos de raparigas caracterizados aparentemente pelo sucesso, surgem comparações entre os percursos de rapazes e raparigas a nível escolar (Lopes, 1997; Pais, 2001; Abrantes, 2003; Araújo & Silva, 2007; Charlot, 2009; Cunha, 2012). A (suposta) frágil relação que os rapazes têm com a escola é considerado um problema social e, comparando-se os resultados escolares de rapazes e raparigas, a “atenção desloca-se do domínio factual para o domínio interpretativo ou do problema em si mesmo para as suas implicações e consequências” (Machado, 2004:61) e é nesta propagação e dramatização do problema que se vão “confirmando os estereótipos iniciais” (Machado, 2004:60).

As relações que se traçam com a Escola e o Saber são um marco nas vivências e dinâmicas juvenis. As relações podem se caracterizar pelas mais variadas dinâmicas, desde relações de sucesso até à tensão entre a categoria juvenil e a categoria de aluno. A

relação que se estabelece com a escola surge através de “um processo, difuso, flutuante, de vivências de situações que se consideram indispensáveis ao trabalho de «alunização»” (Matos, 2013:12). O processo de *alunização* está sob a alçada da escola, que situa “o/a jovem fundamentalmente a partir da sua condição de estudante” (Silva, 2011:12). Contudo, a categoria de aluno nem sempre se sobrepõe à categoria juvenil, experienciando-se “o culto da contradição, a construção da estranheza, uma modalidade de relação que tende a exprimir-se no não reconhecimento mútuo” (Matos, 2013: 13) entre as juventudes e a escola. Da falta de reconhecimento entre o *Munda da Escola* e o *Mundo das Juventudes* surge a *estranheza*, pois a escola insere-se “num paradigma universalizante” (Silva, 2004:12) que embate com a variedade de universos que coexistem na escola. A recusa da escola em “adaptar-se” ao seu público heterógeno promove um distanciamento face às regras e face à cultura que predominam na escola (Willis, 1991) evidenciado que, a pertença a uma Escola que se apresenta homogénea, promove comportamento de *despertença* (Silva, 2013).

Para esclarecer esta aparente fragilidade dos rapazes face à escola, procuramos focar o estudo num grupo específico começando por procurar um contexto que possibilitasse o desenvolvimento de uma investigação que permitisse conhecer a relação de jovens rapazes com a escola. Dessa procura, surgiu a Casa do Dragão (CD), que é um contexto desportivo onde as Ciências da Educação (C.E) foram ganhando lugar há cerca de 10 anos, com o primeiro estágio realizado no contexto pela Joana Pinto (2008). O seu estágio profissionizante incidiu na intervenção com a equipa de formação dos sub-14, tendo sido também realizada a mediação entre a escola e o Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto. Em 2010, nas escolas de futebol Dragon Force¹, foram realizados outros dois estágios profissionizantes de Mestrado em Ciências da Educação (Freitas, 2010; Pinheiro, 2010). No ano lectivo 2011/2012, na escola de futebol Dragon Force (Saldanha, 2012) e na Casa do Dragão (Silva, 2012) foram também realizados estágios profissionizantes. Além dos estágios realizados, que permitiram a profissionização

¹ As Escolas de Futebol Dragon Force apresentam-se “como um espaço que associa o ensino do futebol a uma prática de desporto saudável, direccionado para crianças e jovens de todo o país, com idades compreendidas entre os 4 e os 14 anos, de ambos os sexos” (Freitas, 2010: 25). O Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto, através do Projeto Educativo Espaço Aberto, é parte integrante das Escolas de Futebol Dragon Force. O Projecto Educativo Espaço Aberto intervém com os/as alunos/as das Escolas Dragon Force e procura “estimular os/as atletas a construir um projecto individual, onde se esperava que reconhecessem e atribuíssem importância a outros mundos (por exemplo, o mundo escolar) que vão para além do mundo do futebol” (Freitas, 2010:28).

das Ciências da Educação no contexto, o Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto emprega, atualmente, pessoas das C.E demonstrando que esta área do saber tem algo a acrescentar aos contextos desportivos.

A CD é uma dependência direta do Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto, que tem como missão “acolher e integrar jogadores ao serviço do clube” (Pinto, 2008:17). Funciona como habitação para cerca de 30 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos de idade que demonstram potencial futebolístico para integrarem a formação do Futebol Clube do Porto, cuja área de residência não lhes permite o acesso aos treinos.

A CD é um contexto onde todos os jovens são do sexo masculino e, com isto, tornou-se o ideal para que a investigação se realizasse com um foco situado e específico. Contudo, percebemos que não é óbvio um estudo que se realize num contexto desportivo para que se estude os relacionamentos com a escola e o saber, no entanto, a Casa do Dragão dispõe de um Departamento Pedagógico que trata de todas as questões relativas aos percursos escolares dos jovens e, tendo acesso a esse trabalho, o estudo não encontra limitações a esse nível. A criação de Departamentos Pedagógicos em contextos desportivos de alta competição evidenciou a aposta que o desporto tem feito na educação promovendo o acompanhamento dos percursos socioeducativo dos/as jovens, ampliando as hipóteses de sucesso educativo face às “expectativas que se vão tornando intrínsecas e orientadoras do caminho que escolhem seguir” (Pinto, 2008:9), caminho esse que organiza de forma estruturante o dia-a-dia destes jovens rapazes, visto que já pertencerem “a uma equipa com visibilidade competitiva internacional” (Pinto, 2008:10).

Desta forma, o presente estudo visa conhecer a **relação de jovens rapazes futebolistas, em contexto de alta competição, com a escola**. Para tal, foi realizado um acompanhamento diário das vivências de alguns jovens rapazes jogadores da formação do Futebol Clube do Porto (F.C.P). O facto de supervisionar e prestar apoio no horário de estudo, tal como ser responsável por reunir com professores/as e um dos diretores de turma numa das escolas que os jovens frequentavam, possibilitou uma proximidade com os seus percursos escolares. **A questão de investigação** que deu *o pontapé de partida* à investigação foi: “**Como é que os jovens rapazes conciliam a prática desportiva, num contexto de alta competição, e o seu percurso escolar?**”. Com esta questão, pretendemos que seja clara a intenção de investigação, evidenciando os dois mundos que compõe as experiências juvenis deste grupo de jovens rapazes: as relações com a escola,

os percursos educativos que se constroem e, perceber se o futebol afeta de alguma forma as vivências escolares. Procurou-se, deste modo, responder aos seguintes **objetivos**:

- Compreender o valor que atribuem à escola e à prática do futebol;
- Perceber a relação destes jovens com a escola e o saber escolar;
- Analisar as interferências do mundo do futebol no mundo da escola;
- Entender de que forma conciliam e gerem a vertente educativa e desportiva;
- Conhecer o trabalho social e educativo que a instituição desenvolve com os jovens no sentido de assegurar uma relação com a escola e um percurso educativo de qualidade.

O percurso para responder aos objetivos traçados iniciou-se em julho, com duas reuniões, a primeira com o Diretor do Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto (DPFCP) e a segunda com uma das técnicas do DPFCP. A primeira reunião serviu para negociar a realização da investigação no contexto da Casa do Dragão e a duração da mesma. A segunda reunião serviu para apresentar as principais bases da investigação e definir uma data para o início da “estadia” no contexto. A presente investigação desenvolveu-se entre setembro de 2015 e junho de 2016, com pausas de duas semanas no mês de dezembro, três dias em fevereiro e duas semanas no mês de março. Estas pausas ocorreram devido às férias escolares dos jovens no Natal, Carnaval e Páscoa. É possível perceber pelo tempo em que estivemos no terreno que não existiram limitações cronológicas para o desenvolvimento de uma investigação ao nível do que se pretende num Mestrado.

O trabalho de investigação que aqui se apresenta estrutura-se em quatro capítulos:

O **Capítulo I** apresenta o contexto de investigação e as estruturas em que este se insere.

No **Capítulo II** apresentamos os referentes teóricos que organizaram e ajudaram a pensar a investigação, nomeadamente, os contributos teóricos que dão conta da heterogeneidade inerente à categoria juvenil, os diversos percursos e as variadas culturas que coexistem na instituição escolar, a presença da educação em contextos desportivos e o papel da motivação e das expectativas em contexto escolar.

No **Capítulo III** apresentamos o percurso metodológico que orientou a pesquisa e as técnicas utilizadas, estando cada uma das opções tomadas, no percurso da investigação, devidamente fundamentadas.

No **Capítulo IV** são apresentados os resultados da investigação analisando o material empírico à luz da teoria.

Por último, as **Considerações finais** dão conta dos principais resultados e dos contributos da investigação.

Capítulo I – Apresentação do contexto de investigação

O Futebol Clube do Porto (F.C.P), fundado em setembro de 1893, é um clube desportivo da cidade do Porto que foi ganhando uma grande visibilidade através, principalmente, do futebol.

Com uma longa história de conquistas, tornou-se num dos grandes clubes nacionais e europeus. O clube tem construído a sua história também por intermédio de outras modalidades,

“o Dragão luta por títulos em hóquei em patins e andebol, modalidades que, a par com o futebol, mais cativam os portugueses. O bilhar, a natação, o basquetebol, o atletismo, o desporto adaptado, os desportos motorizados, o boxe, o campismo, o xadrez, a pesca, o karaté, o voleibol, o ciclismo e o halterofilismo (...)”²

O desporto “é um fenómeno sociocultural com cada vez mais visibilidade no mundo contemporâneo” (Stigger, 1999:64), sendo que o futebol continua a ser o mais mediático.

Contribuíram para a grande “visibilidade no mundo” do FCP títulos como a “Taça UEFA de 2002/03, a UEFA Champions League de 2003/04, a Taça Intercontinental 2004 e a Liga Europa em 2010/11”³, que colocam o FCP num patamar de elevada grandeza a nível nacional, europeu e mundial.

Marco Paulo Stigger, num artigo ⁴ escrito em 1999, questiona-se acerca da possibilidade de o desporto ser multidisciplinar, recorrendo à Educação e fazendo referência ao facto da Escola ter como uma das suas disciplinas a Educação Física (Educação-Desporto). Atualmente, pode afirmar-se que não só a escola dá relevância ao desporto, pois a nível nacional e internacional já são vários os clubes em que existe uma crescente aposta na área académica, ou seja, o desporto também tem apostado na educação. A nível nacional, temos o exemplo do Sporting Clube de Portugal, que criou as Escolas Academia Sporting que apresenta um “conceito integrado em que se harmonizam a excelência das instalações, a qualidade das pessoas envolvidas e um conceito divertido e rigoroso, **com apurado sentido pedagógico** de aproveitamento dos tempos livres” ⁵

Outro exemplo internacional é a criação de escolas próprias em alguns clubes do Brasil: “[a] equip[a] mineira tem uma escola [nas] suas dependências, que recebe atletas

² Online In <http://www.fcporto.pt/pt/clube/historia/Pages/historia>.

³ Online In <http://www.fcporto.pt/pt/clube/historia/Pages/historia.aspx>

⁴ na revista nº 12, Educação, Sociedade & Culturas

⁵ Online In <http://www.sporting.pt/pt/clube/universo-scp/escolas-academia-sporting/o-que-sao-eas>

e funcionários que não tiveram acesso a educação” (Costa, 2007:1). Esta criação de escolas nas academias do clube tem o intuito de facilitar o acesso à educação.

1. Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto

Atualmente a Educação tem um lugar de atenção privilegiado e o F.C.P não é exceção e ciente da necessidade de responder à necessidade de uma formação integral dos seus atletas criou o Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto (DPFCP). A criação deste departamento prende-se com a “predisposição de entender os jovens como indivíduos multidimensionais” (Silva, 2012:29), sendo necessário preservar uma educação integral dos jovens tendo em conta que “os diversos campos de aprendizagem se complementam pois, na vida quotidiana de cada indivíduo estão presentes processos de educação informal, formal e não formal” (Silva, 2012: 29).

O DPFCP “assume uma natureza transversal e está associada à direção geral da modalidade” (Saldanha, Silva & Silva, 2012:5) tendo uma “interação directa com o Departamento Técnico do Futebol de Formação do clube” (Pinto, 2008:13). É constituído por uma equipa multidisciplinar que inter-relaciona diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente das Ciências da Educação, Psicologia e Serviço Social. A criação deste Departamento acompanha a

“expansão progressiva do mercado no domínio da educação não-escolar (sobretudo na vertente não-formal), procurando colmatar e dar resposta às novas necessidades sociais, em boa medida resultantes das recentes reconfigurações das interdependências entre as instituições/organizações educativas.” (Palhares, 2008:114)

A problematização do lugar da Educação no Desporto (Pinto, 2008; Freitas, 2010; Pinheiro, 2010; Saldanha, 2010; Silva, 2012) tem sido recorrente em trabalhos realizados em contextos desportivos clarificando a forma como estes departamentos se organizam e dão conta “das suas especificidades e da filosofia pedagógica inerente á acção deste Departamento” (Pinto, 2008:5).

2. Casa do Dragão

A Casa do Dragão (CD) **foi o local onde se desenvolveu o presente estudo** e é uma “dependência direta do Departamento Pedagógico” (Pinto, 2008:17). A CD acolhe e promove a integração de jovens jogadores que se encontrem deslocados geograficamente da sua zona de residência, que demonstram potencial futebolístico e por isso integram a formação do clube. É neste contexto que se encontra sediado o DPFCP que trabalha diariamente com cerca de 100 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, sendo que cerca de 30 residem na CD.

O trabalho do DPFCP “contempla o acompanhamento psicológico dos jovens atletas, o seu desenvolvimento sócio-desportivo, as componentes do comportamento, o estabelecimento de uma ligação entre a escola e os[/as] técnicos[/as], tal como a ligação com a família” (Pinto, 2008:14). Demonstrando que existe uma abrangência das realidades que circundam as juventudes através de um trabalho que promove experiências em diferentes espaços de aprendizagem com base na conceção de um papel educativo integrador, dinamizando “um projecto de formação, que mais do que académico se manifesta como projecto de formação pessoal” (Pinto, 2008:14).

Em suma, O DPFCP está encarregue de organizar e estruturar os percursos educativos dos jovens num trabalho que é feito diretamente com a escola. De forma sucinta, o trabalho deste Departamento passa por promover o desenvolvimento social e desportivo dos atletas. Os/as técnicos/as assumem a responsabilidade de acompanhar os percursos escolares dos jovens “assumindo o papel de encarregado de educação, mediando as necessidades dos jovens” (Freitas, 2010:17) assumindo ainda o papel de mediadores entre a escola e a família.

Capítulo II – Enquadramento teórico-concetual: Contributos para uma formulação do objeto de estudo

A organização deste capítulo foi fundamental pois na “ciência, nada é dado, tudo se contrói” (Santos, 1989:33) e o presente estudo começou por ser construído recorrendo à teoria para que esta clarificasse e organizasse ideias de forma a conceber-se um objeto de estudo claro e coeso. Mas esta construção é atravessada por dúvidas tornando-se um “processo de gestão de incertezas, constrangimentos e dilemas” (Silva, 2010:20). A vontade de formular questões sem fim é abalroada pela realidade do tempo escasso que se tem e a necessidade de adaptar a investigação à duração do Mestrado. As pesquisas e leituras que se realizam auxiliam em todo o processo de organização do desenho de investigação, visto que “É a partir das teorias que questionamos a realidade, definimos estratégias de investigação e seleccionamos métodos de recolha de dados” (Afonso, 2005: 24). As teorias e conceitos que neste capítulo se organizam permitiram conhecer, preparar uma entrada no terreno e fundamentar as bases do presente estudo.

1. Contribuições teóricas para a construção do conceito de juventude(s): pertinências para entender o problema de investigação

O presente estudo é realizado com jovens, e como tal, é necessário clarificar o conceito de juventude(s), do que é ser jovem. No percurso do domínio Juventudes, Educação e Cidadanias tornou-se clara a existência de vários estudos (Abrantes, 2003; Bourdieu, 1978; Fonseca, 2001; Pais, 1996; Silva, 2010) que contribuíram na construção de um conceito acerca da/s juventude/s. Mas algo que é inerente acerca desta categoria social é a complexidade que existe na sua definição. A utilização rotineira de “palavras do dia-a-dia múltiplas nos significados, mas tantas vezes pobremente definidas, surge como um dos principais obstáculos” (Pappámikail, 2010:396) a uma definição correta de determinados conceitos. Temos o exemplo do conceito de juventudes que parece ser utilizado, no dia-a-dia, para definir um grupo homogéneo em uníssono. Consideramos que já não faz sentido falar de juventude, mas sim de juventudes pois “[a] heterogeneidade com que se começou a encarar este grupo social permite que se fale em juventudes no seu plural” (Saldanha, Silva & Silva, 2012:6). Os/as jovens não são “parte de uma cultura juvenil «unitária»” (Pais, 1996:22), com efeito, esta categoria social revela-se diversa na forma como vivência as mais diversas situações. Por exemplo, o

aumento da escolaridade obrigatória alargou o tempo em que se vivencia as juventudes pois com

“a expansão da escola moderna (com especial destaque para os segmentos secundários e universitários do ensino) enquanto espaço de socialização, interação e aprendizagem de uso (quase) exclusivo de indivíduos jovens, que se criam as condições para a legitimação de um tempo específico no ciclo de vida” (Pappámikail, 2010:397).

Contudo, não se pode cair no erro de considerar que as juventudes são apenas vivenciadas em espaço escolar. João Teixeira Lopes (1997:25) fala-nos da existência de uma “dupla ilusão de homogeneidade”, sendo que a primeira ilusão é considerar que os/as jovens são “um todo unificado e coerente” e a segunda é considerar que estão todos/as na escola.

Os/as jovens vivenciam diferentes situações sociais que contribuem para percursos e experiências de vida diversificadas e percursos educativos com diferenciados âmbitos de influência “daí que se torne ultrapassada qualquer visão predefinida e estática da/s juventude/s” (Saldanha, Silva & Silva, 2010:7). Contudo, esta perceção acerca de experiências e dinâmicas diversificadas acerca desta categoria social nem sempre existiu, pois, nos anos 50 e 60 emergiu a corrente geracional que entedia a juventude como uma fase da vida concebendo a mesma de forma homogênea. Dentro desta corrente, a questão fundamental diz respeito à continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais. Nesta corrente as bases teóricas imperantes são duas teorias: a teoria da socialização (desenvolvidas pelo funcionalismo) e a teoria das gerações. Na primeira “os conflitos ou descontinuidades intergeracionais são vistos, na maior parte dos casos, como «disfunções» nos processos de socialização que respeitam à juventude tomada no sentido de fase de vida.” (Pais, 1996:38). Ou seja, havendo uma crise no processo de socialização, por parte dos/as jovens, podemos falar então em descontinuidades intergeracionais.

Relativamente à teoria das gerações essa descontinuidade geracional origina a própria teoria das gerações pois ao ser criada uma descontinuidade passa-se a entender a juventude como ela própria uma geração social. Admite-se então a existência de uma cultura juvenil que se opõe à cultura das gerações «adultas». Essa oposição assume distintos géneros de descontinuidades intergeracionais: socialização contínua ou ruturas, conflitos ou crises intergeracionais. A socialização contínua ocorre quando os jovens são

socializados segundo as normas e os valores predominantes das gerações «adultas», já as ruturas, os conflitos ou as crises intergeracionais dizem respeito a um confronto entre as gerações (Pais, 1993). Os/as jovens na corrente geracional enfrentam os problemas da sua própria geração, ou seja, “experimentariam os seus mundos, as suas circunstâncias e os seus problemas, como membros de uma geração, e não, por exemplo, como membros de uma classe social” (Pais, 1993:40). Um dos fatores associados à teoria geracional “que se manifesta mais acessível”, sendo talvez o mais usado pela esfera pública, para se perceber o que é ser jovem é a faixa etária, que englobaria “todos aqueles que ultrapassando a idade oficial que, burocrática e estatisticamente, é atribuída à infância ainda não alcançaram a fronteira etária estipulada para o ser adulto” (Campos, 2010: 42). Contudo, consideramos que o factor idade fica aquém visto que não é suficiente para classificar este grupo social. A asserção de que as juventudes estão inseridas numa geração parece-nos também redutora pois, deste modo, as juventudes enfrentariam exatamente os mesmos problemas (se existissem na sua geração) e apresentariam as mesmas vivências.

No que diz respeito à corrente classista, esta foca-se essencialmente na reprodução de classes sociais. Os teóricos classistas apresentam três níveis de análise: o nível estrutural - vai de acordo com a posição social que ocupam, e como essa posição, define a relação com as instituições -, o nível cultural - cada classe tem uma resposta socialmente organizada às condições sociais e materiais básicas - e o nível biográfico – as carreiras dependentes das classes e culturas (Fonseca, 2001). De acordo com esta corrente, a transição dos jovens para a vida adulta seria sempre modelada por desigualdades sociais, no mercado do trabalho através das desigualdades de género com as taxas de desemprego sempre a aumentar as jovens seriam afastadas do mercado de trabalho e assumiriam os papéis de esposas e mães. Como a nível da condição social, “o sistema educativo e a condição social dos jovens acabariam por «determinar» que, por exemplo, os filhos de operários se tornassem operários” (Pais, 1993:44). Uma das falhas, na atualidade, desta corrente é o facto do desemprego juvenil afetar, no geral, as diferentes classes pois os jovens da classe média podem sempre adiar a entrada no mercado de trabalho prolongando a escolaridade mas tendo possibilidades de adiar o problema do desemprego, grande parte acaba sempre por ter de se deparar com o esse mesmo problema, isto é, “passou-se de um destino que nos era dado metasocialmente (...) para um destino que é produzido quotidianamente, num campo de oportunidades, reivindicações, utopias.” (Pais, 2001:67). Situações de risco como o desemprego abrangem hoje em dia,

aparentemente, todas as classes sociais transformando a vida numa “lotaria, onde os riscos estão fora do controlo e a segurança é uma questão de sorte” (Pais, 2001:66). Neste caso, a corrente classista perde sentido no que diz respeito ao nível de análise biográfico, pois o destino deixou de ser traçado “metasocialmente”.

Uma visão menos determinista dentro das culturas de resistência, é a das teorias da prática social em que a cultura não é vista apenas como uma reprodução de classe mas como uma produção cultural pois, a “cultura é algo produzido, sendo que as formas culturais são geradas dialecticamente na prática” (Fonseca, 2001:18). O *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) é a escola representante desta perspectiva cultural que “conceptualizam a produção cultural como actividade e consideram que este nível nunca é um epifenómeno” (Fonseca, 2010:17). O trabalho mais conhecido dentro deste âmbito é o de Paul Willis (1990) *Learning to Labour*. Nestes estudos o foco é a resistência dos jovens – rapazes - que desenvolvem uma subcultura de revolta contra as culturas dominantes, neste caso, a cultura escolar. O autor entende este exemplo como uma confrontação entre o formal e o informal sendo que a escola é a parte formal com “o edifício escolar, as normas escolares, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade” (Willis, 1991:37). A cultura contra-escolar é a parte informal “onde as exigências invasivas do formal são negadas” (Willis, 1991:37). Nestes estudos a questão cultural de género foram postas de parte e para tal foram desenvolvidas as teorias culturais feministas que “têm sobretudo procurado pensar, numa perspectiva cultural, a experiência das mulheres” (Fonseca, 2010:19) e no geral criticam os estudos culturais convencionais por negligenciarem as divisões de género. Assumem que as raparigas são também ativas e que algumas pertencem até a *gangs* mas que as suas vidas são mais estruturadas que a dos rapazes, sendo que participam mais nas tarefas domésticas e na preparação para a vida de casada (Fonseca, 2010).

Já referimos anteriormente que quando falamos de juventudes o faremos no plural por considerarmos esta categoria social heterogénea. Mas as conceções existentes acerca das juventudes são tão diversificadas que estamos em concordância com Pierre Bourdieu (1978:2) que considera que a juventude não passa de uma construção social manipulada e manipulável socialmente quando nos diz que “mais qui fait voir que l’âge est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable; et que le fait de parler des jeunes comme d’une unité sociale (...) constitue déjà une manipulation évidente” sendo este um exemplo, no sentido em que a juventude é considerada no singular, muitas vezes transformada e difundida “arbitrariamente numa falsa identidade homogénea e universal”

(Lopes, 1997:26). São diversos/as os/as autores/as (Abrantes, 2003; Bourdieu, 1978; Fonseca, 2001; Pais, 1996; Silva, 2010) que com os seus estudos contribuíram para que hoje em dia a compreensão sobre a temática das juventudes potencie uma melhor compreensão da sua heterogeneidade. Afastamo-nos das correntes geracionais e classistas que se apresentam de forma redutora nas análises possíveis de se fazer acerca das juventudes. A corrente geracional não entende as juventudes como uma categoria social diferenciada e heterogénea entendendo a mesma como uma geração. A corrente classista percebe as juventudes como uma reprodução de classes não concebendo a possibilidade de que para “alguns jovens do operariado, a escola é valorizada como meio de ascensão e posições sociais diferentes” (Pais, 1996: 218). Reconhecemos que socialmente as juventudes são *manipuladas* e *manipuláveis* no sentido em que são por vezes analisadas como um problema social sendo “apregoados problemas vividos pela juventude (droga, delinquência, desemprego, etc.)” (Pais, 1996:21), neste caso, o nosso objetivo passa por analisar as juventudes como um problema sociológico recorrendo “à interrogação da realidade” (Pais, 1996:21). Pretendemos estudar a relação de jovens rapazes com a escola para deste modo desconstruir ou contribuir para a análise da suposta *fragilidade* que caracteriza a relação que estes têm com a escola e o saber.

Este estudo terá como referente teórico uma definição das culturas juvenis que, segundo Machado Pais (1993), são o “conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de partilhar” (Pais, 1996:23). Parece pertinente quando se procura analisar as dinâmicas de um grupo tão específico de jovens⁶: rapazes futebolistas da formação do F.C.P e que por isso estão deslocados da sua área de residência e habitam no mesmo contexto⁷. Às juventudes reconhecemos, contudo, a possibilidade de que no mesmo contexto sejam experienciadas “distintas figurações de si” (Silva, 2010:35) pois uma cultura juvenil pode sempre configurar diferentes vivências e o desafio que se coloca é o de “explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens (...) mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem” (Pais, 1996:22). É a partir do conhecimento que temos acerca das juventudes de que estas apresentam percursos desiguais, diferentes vivências e variadas formas de transições que vamos analisar os rapazes do contexto.

⁶ Todavia, compreendemos que possa existir uma multiplicidade de vivências e de sentidos atribuídos à escola e ao saber.

⁷ Casa do Dragão

2. Diferentes culturas e percursos escolares

Estando esta dissertação focada nos jovens e na sua relação com a escola é imperativo falar sobre a variedade de relações que os/as jovens preconizam com e na escola com base nos autores que nos auxiliaram a pensar e a posicionar teoricamente acerca desta temática.

A escola a instituição onde crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo e como tal “nas sociedades industrializadas, os jovens são, acima de tudo, alunos[/as], essa é a sua principal ocupação” (Abrantes,2003:94). É um local de transmissão e aquisição de saberes onde se constroem as bases para os projetos do futuro ou se fortificam aspirações pessoais, contudo, nem todos/as os/as jovens aceitam de forma positiva esta estrita relação com a escola a que estão sujeitos/as ⁸. As ações realizadas na escola são reguladas pelo sistema educativo, que por vezes, vai contra as vontades dos/as atores/as (alunos/as, professores/as e funcionários/as) que nela atuam e é “entre as lógicas de acção individual e os modos de regulação do sistema, que os jovens constroem as suas trajectórias escolares e lhes atribuem significado” (Alves,1998:54) assumindo um carácter de socialização importantíssima que “se tem assumido como instituição insubstituível” (Silva, 2010:44).

Mas a escola não é de todo um local onde os/as jovens são passivos e apenas desempenham o seu papel de aluno/a. Não sendo passivos os jovens muitas vezes rejeitam a forma como esta instituição funciona. A escola de massas apresenta uma forma homogénea de lidar com a heterogeneidade pois “só teoricamente [a escola] representa um mundo homogéneo, assim tratado pelas instâncias superiores, que legislam, actuam e avaliam, sempre em nome dos alunos e dos professores em abstracto” (Duarte, 2000:22). Contudo, podem desenvolver-se e coexistir vários tipos de cultura dentro do espaço escolar” (Duarte, 2000:22). Para enumerar as diferentes culturas e percursos escolares recorreremos à análise de Machado Pais (1996) aos *tipos estudantis* que enumera no seu trabalho. O primeiro *tipo estudantil* denomina-se de “*marrões*”, que se caracterizam pelo interesse inato em estudar, contudo existem variações, há *marrões* que são os professores que obrigam a estudar e os que “apenas dão uma imagem de grande sabedoria, (...)”

⁸ Desde 2009, crianças e jovens em Portugal, devem permanecer na escola obrigatoriamente até aos dezoito anos, como podemos ver no decreto-lei nº 85/2009 de 27 de agosto “1 - Para efeitos do previsto no n.º 1 do artigo anterior, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.” (Decreto Lei nº 85/2009 de 27 de agosto da Assembleia da República, 2009).

porque na realidade, são detentores de capital cultural” (Pais, 1996:216). No entanto, também existem *marrões* que “apostam numa carreira escolar, principalmente, como veículo de mobilidade social” (Pais, 1996: 217), neste caso, a escola é o que permite a estes/as jovens uma hipótese de ascensão social através de um emprego qualificado. O segundo tipo estudantil caracteriza-se pelo esforço forçado em manter resultados positivos e são denominados de “*graxas*” e são alunos/as que se acomodaram com as regras da escola demonstrando alguma resignação face às regras da escola (Pais, 1996:223). O terceiro tipo estudantil, os “*bacanas*” retiram da escola o poder de atribuir notas e a partir delas decidir-se o sucesso e percursos escolares, mas dentro do espaço escolar o valorizam “o prazer da convivialidade” (Pais, 1996: 225). Por fim, o último tipo estudantil, caracteriza-se pela inadaptação ao sistema escolar “os *baldas* (...) adoptam (...) um comportamento de alheamento ou de repulsa relativamente ao sistema escolar ou a alguns dos seus aspectos mais formais” (Pais, 1996: 233). O autor refere que é o sexo masculino o mais dominante neste tipo de cultura escolar. Outro contributo importante é o de Paul Willis (1991) que analisou a transição da escola para o mercado de trabalho de jovens rapazes da classe operária numa escola secundária. O autor faz um paralelismo e encontra semelhanças entre a cultura contra-escolar com a cultura operária (destino certo dos jovens rapazes) que o autor designa como “cultura do chão de fábrica”. A principal característica da cultura do “chão de fábrica” é que mesmo sendo um trabalho com fracas condições e muito exigente as pessoas procuram sempre atribuir um significado e impor referenciais. Tal como na cultura contra-escolar, os jovens sentem-se alienados mas a sua contra cultura assume-se como uma (im)posição do seu papel na escola, mesmo que este não seja o desejado pela cultura escolar, ou seja:

“Trata-se do mesmo ato fundamental de apoderar-se de uma situação alienante que encontramos na cultura contra-escolar e seu esforço para tecer uma malha de interesse e prazer através do árido texto institucional. Essas culturas não são simplesmente camadas amortecedoras situadas entre os seres humanos e o desconforto. Elas são apropriações de direito próprio, movimentos, atividades, exercícios de habilidade, aplicados com fins particulares.” (Willis, 1991: 73)

Além do género, a classe social tem um papel, por vezes, delineador do percurso educativo do/a jovem. Bourdieu & Passeron (1970) abordam esta temática no seu livro,

ao falar de violência simbólica e de reprodução cultural e social. A violência simbólica é definida pelos autores como

“Todo o poder da violência simbólica, i.e., todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força” (Bourdieu & Passeron, 1970:23)

Desta forma os autores entendem as ações pedagógicas como uma forma de violência simbólica quando esta é imposta pois a mesma “reproduz a cultura dominante, contribuindo assim para reproduzir a estrutura das relações de poder, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima.” (Bourdieu & Passeron, 1970:25). Fatores como a origem social e classe social podem ter influência no percurso educativo dos/as jovens de classes sociais mais desfavorecidas pois sendo a escola majoritariamente da cultura dominante impor a sua cultura escolar nem sempre é fácil pois o

“grau de produtividade específica de todo o trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família, é função da distancia que separa o habitus que ele tende a inculcar (...) do habitus que foi inculcado por todas as forças anteriores de trabalho pedagógico e, no termo da regressão, pela família” (Bourdieu & Passeron, 1970:100).

Significa isto que a escola põe de parte o *habitus* da criança que antecede à sua entrada na escola pois o sucesso escolar depende muitas vezes da primeira educação da criança “fazendo da história escolar uma história sem pré-história” (Bourdieu & Passeron, 1970:68).

Uma outra linha teórica de análise refere-se à difícil relação dos/as jovens com a escola devido às diferenças que atravessam os dois mundos (mundo da escola e os mundos dos/as jovens),

“A cultura abstracta que se valoriza na escola, o domínio do corpo pelo espírito, a supremacia de uma «cultura letrada» cria distâncias com a escola. A autoridade da escola assente na «disciplina pelo tempo», a sua lógica normativa desencontram-se com a lógica do movimento, típica do ser jovem” (Araújo & Silva, 2007:97).

A juventude confronta-se com a dureza das regras escolares. Ser jovem e ser aluno/a não combina, a “lógica do movimento” desajusta-se com a lógica da quietude, representativa do/a bom/a aluno/a.

Síntese

Como vimos, os/as jovens apresentam diversas formas de lidar com a escola tendo em conta os seus objetivos e expectativas. Alguns recusando a cultura imposta na escola adotam comportamentos que sabem não serem aceites na instituição escolar pois a adoção de uma postura que assenta na contracultura é não mais do que uma “oposição cerrada, nos planos pessoal e geral, à autoridade.” (Willis, 1991:23). A escola não se maleando à massificação de que tem sido alvo promove sensações de estranheza face às regras por si impostas, desta forma, “[a]lgumas das figuras que estão na escola não se identificam com esta instituição, e não a reconhecem no interior de um sentimento de pertença” (Silva, 2013: 160). Muitos destes comportamentos de recusa face à escola advém da perceção de que esta já não trará prosperidade no mercado de trabalho e as expectativas que poderiam existir relativamente ao futuro enfraquecem porque um curso já não é sinónimo de um percurso laboral de sucesso.

3. A Escola desafiada pelas culturas de género?

Como foi anteriormente referido, os estudos dos autores Machado Pais (1996) e Paul Willis (1991) apontam que as culturas que recusam as dinâmicas escolares, os *ballds* e *lads* são na sua maioria do sexo masculino. Desta forma, é imperativo procurar perceber esta, aparente, fragilidade dos rapazes face à escola.

Até a primeira metade do século XX a sociedade era dominada por homens, sendo estes o público predominante na escola e estes eram “educados para o trabalho e as mulheres para tratar deles” (Fonseca, 2001:38), contudo, na segunda metade do século houve uma uniformização dos modelos escolares. Como é que rapazes e raparigas provenientes dos mesmos meios sociais, com condições de aprendizagem semelhantes obtêm resultados tão diferentes? Na visão de Pedro Abrantes (2003) a escola é “olhada como uma instituição fundamentalmente feminina.” (Abrantes, 2003:88), pois, a maior

parte do corpo docente, auxiliares e funcionários/as, são na sua maioria do sexo feminino, sendo então a escola uma instituição que para o autor se escreve maioritariamente no feminino. O mesmo autor realizou uma investigação numa escola cujos resultados demonstraram que as raparigas estão, geralmente, mais satisfeitas no espaço escolar, enquanto que, os rapazes permanecem distantes e céticos em relação à escola e às atividades realizadas na mesma. Ao entrevistar alguns rapazes percebeu que as dimensões do afeto e da comunicação são também motivos para a fraca relação com a escola, pois, denotou que alguns rapazes tinham “claras dificuldades em abordarem e estabelecerem relações mais informais com as suas colegas ou com os professores e funcionários em geral.” (Abrantes, 2003:90). A escola inscreve-se para os rapazes como um local aborrecido onde os/as professores/as são injustos/as e as atividades aborrecidas.

Numa lógica oposta a esta, Laura Fonseca (2001) considera que as masculinidades são hegemónicas no contexto escolar, principalmente “nas escolas secundárias, constituindo-se amplamente como a principal causa do abandono escolar das raparigas da classe trabalhadora urbana” (Fonseca, 2001:103). Para a autora existe uma clara “evidencia [de] discriminação ao nível dos recursos de ensino, organização e atitudes dos professores e dos pais” (Fonseca, 2001:109) considerando que a hegemonia masculina atravessa os vários níveis de ensino e mesmo o currículo.

Síntese

Obstante de recorrermos a comparações neste estudo, foi necessário contextualizar teoricamente possíveis explicações da diferenciação que se assiste nos diferentes percursos e formas de culturas juvenis que se apresentam na escola, tendo em conta a diferenciação de género que os autores (Pais, 1996, Willis, 1991) ressaltam.

Apresentamos duas visões distintas que existem desta análise à escola e da forma como esta preconiza a diferenciação. Pedro Abrantes (2003) considera a escola como um espaço em que a maioria do staff é feminino, como tal, os comportamentos valorizados no contexto escolar são então os da comunicação e afeto afirmando que os rapazes não apreciam e se distanciam desse tipo de contextos, enquanto que, numa linha de pensamento contrária a esta, Laura Fonseca (2001) considera que a escola se escreve no masculino discriminando, em várias esferas do contexto escolar, o sexo feminino.

4. A presença da Educação em Contextos Desportivos

Com efeito, o foco central desta investigação é a relação que os jovens rapazes têm **com** a escola e os saberes não sendo estudada essa relação **no** contexto escolar, mas sim num contexto desportivo (Casa do Dragão). Por tudo isso, é basilar compreender se a Educação está presente nos contextos desportivos

Ao longo do século XX o interesse pelo desporto ganhou um importante significado social, principalmente nas sociedades ocidentais mais industrializadas, assim como as formas de estar e participar neste espaço social se têm vindo a diversificar (Marivoet, 1997). O desporto passa a ter um carácter competitivo, tornando-se num mercado profissionalizante e num “espetáculo por excelência”. O corpo torna-se um instrumento de produção, passa a haver uma procura ativa pelo elevado rendimento. Sendo que, o rendimento corporal, apenas faz sentido se a competição desportiva for do conhecimento do grande público, daí, a grandeza do desporto ser assente “(...) num vasto mercado audiovisual e mediático onde se exibem os desportistas” (Marivoet, 1997:102).

A mediatização do desporto de competição é muito bem aceite pelo público em geral, pois a sociedade industrial é caracterizada por uma forte rotina quotidiana enquanto que o desporto aparece como um lugar de “(...) libertação dos estados emocionais quebrando a rotina diária num clima de excitação agradável e busca de prazer” (Marivoet, 1997:103).

O desporto, e principalmente o futebol, ganhou importantes contornos na atual sociedade devido ao relevo que os *mass media* dão a esta modalidade como também a nível económico pois, é um desporto, que a nível mundial, gera muito dinheiro e, profissionalmente, é bastante aliciante a nível económico (elevados salários) e a nível social (a exposição nos *mass media*/fama). Juntando todas estas questões torna-se perceptível o porquê de muitos/as crianças e jovens lutarem pelo sonho de um lugar cativo no mundo do futebol visto que,

“[o] sonho e a ambição de praticar este desporto e de ingressar num grande clube de futebol estão associados ao impacto social que este fenómeno tem na sociedade e, principalmente, com a evolução das sociedades modernas” (Freitas, 2010:31).

Com a vontade crescente por parte de alguns jovens rapazes, é plausível que procurem “cimentar esse mesmo desejo nas famílias, que são co-responsáveis pelos seus percursos” (Freitas,2010: 24). Mas o envolvimento das famílias dos jogadores neste processo cria a exigência para que “o clube exerça funções pedagógicas, enriquecendo a vida pessoal e social dos/as jovens” (Freitas,2010: 23).

As dimensões socioeducativas estão em crescimento nos contextos desportivos devido à crescente “valorização do educativo pela própria organização, que desafiada por solicitações externas toma consciência de aspetos educativos” (Saldanha, Silva & Silva, 2012:5). Desta forma, os contextos investem neste âmbito de forma a lidar corretamente com as expectativas exteriores forçando-se a conhecer novas perspetivas criando equipas multidisciplinares que respondam às necessidades das famílias e proporcionem uma “oferta que não esqueça o diálogo com outras dimensões educativas como a escola” (Saldanha, Silva & Silva, 2012: 9). É importante que os/as desportistas tenham “um investimento muito forte na área académica, pois têm de construir a sua vida baseada em vários objetivos” (Silva, 2012:44) e esta poderá constituir uma das razões pelas quais as instituições desportivas e os seus responsáveis têm vindo a apostar na educação.

5. Prática desportiva: em confronto ou alinhada com o sucesso na escola?

O estudo de Hartmann (2008) demonstrou que a prática desportiva proporciona o desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e da aquisição de competências de socialização e autogestão. O autor apresenta ainda uma correlação entre o desporto e o sucesso escolar “the character-building and socializing impacts of sport, based upon a correlation between skills and habits required for success in the classroom, sports arena, and daily life.” (Hartmann, 2008:8). Contudo, o autor alerta para a influência do nível de participação, o desporto praticado, o *background* das dinâmicas de vida dos/as jovens e as características da escola. Todavia, o autor não informa nem esclarece qual o nível de participação que começa a revelar influência nos resultados escolares., que vivências juvenis poderão afetar a influência do desporto nos resultados escolares e que características deverão ter as escolas para que essa influência seja exercida. A dificuldade do autor em assumir uma correlação directa entre a prática desportiva e os resultados escolares deve-se à necessidade (e consequente falta de) “not only more research but better, more sophisticated research” (Hartmann, 2008:25). O recurso a este estudo serviu

para se esclarecer acerca da correlação entre estes dois mundos, que como vimos, ainda procura formas de se justificar e comprovar. No entanto, o autor afirma que “[s]ome of the most successful sport and education programs are those that can effectively integrate parents, teachers, and coaches” (Hartmann, 2008:22). Além da influência “interna” que a prática desportiva poderá ter nos resultados escolares, também é necessário ter em conta os fatores externos que também poderão surtir efeitos positivos. Os fatores externos que agora analisaremos será o trabalho que as escolas de futebol têm realizado procurando cada vez mais formar o atleta, não apenas como desportista, mas também como cidadão e bom aluno sendo que as escolas de futebol se tornaram “verdadeiros centros comunitários de educação social e cidadania” (Murad, 2006:85). Este trabalho realizado pelas escolas de futebol é um dos fatores externos que podem conduzir ao sucesso escolar. Um exemplo mais próximo disso é a existência de Escolas de Futebol Dragon Force (EFDF) associadas ao F.C.P que apostam não só na formação de bons desportistas como também na *formação integral* do/a jovem. O conceito de *formação integral* pretende revelar um trabalho que reconhece os/as jovens como “sujeitos sociais autónomos, vivendo na sociedade de forma consciente, independente e participativa, sendo capazes de assumir uma postura crítica e reflexiva, de estabelecer juízos de valor e de assumir responsabilidades pelas suas escolhas” (Freitas, 2010:24). As EFDF assumem um trabalho de mediação “entre as crianças/jovens, as instituições em que estes/as estejam integrados/as [escolas] e a respectiva família” (Freitas, 2010:15). Reforçando a necessidade de valorização da escola e do risco que existe em negligenciar a escola procuram “criar uma relação de proximidade e positiva dos jovens em relação à escola, procurando mostrar a importância e o valor desta ao longo do seu percurso de vida” (Freitas, 2010:17). Este esforço exige uma estrutura profissional multidisciplinar e com uma visão sistémica da realidade dos/as jovens que integram estes contextos atravessamos por múltiplas pressões. Contextos desta natureza pretendem estabelecer uma relação positiva entre o desporto e a educação, demonstrando que trabalhando em conjunto com os/as treinadores, as escolas, e os/as encarregados/as de educação, é possível articular “a vida escolar com a actividade desportiva, fazendo ver que é possível obter sucesso nas duas áreas” (Freitas, 2010:54). Reconhece-se que é um esforço importante no sentido de procurar colmatar riscos que decorrem dos percursos específicos que estes jovens realizam sendo jogadores em formação ou mesmo já atuando como profissionais.

Síntese

Os contextos de educação não formal, como é o exemplo da EFDF, também exercem influência do processo de desenvolvimento promovendo “diferentes valores, representações, linguagens, modalidades de aprendizagem, entre outros códigos sociais, com evidentes repercussões no quotidiano dos[/as] jovens” (Palhares, 2008:6). Neste caso, os desportos que apostam em Departamentos Pedagógicos ou em algum tipo de acompanhamento no percurso socioeducativo dos/as jovens promovem uma maior hipótese de sucesso escolar dos/as praticantes de desporto. Existindo, apresentam a hipótese de ser feita uma melhor gestão entre o mundo da escola e o mundo do desporto tendo em conta “as expectativas, [que estão] ao nível da progressão numa carreira futebolística” (Pinto, 2008), desta forma, amenizam possíveis riscos que podem decorrer da prática desportiva.

6. O papel das expectativas e da motivação em contexto escolar

O objetivo principal de analisar o papel das expectativas e da motivação em contexto escolar serve para compreender se estas influenciam de alguma forma os trajetos escolares dos/as jovens e consequentemente o seu desempenho escolar. Esta análise advém de um dos objetivos do estudo, - entender de que forma os jovens rapazes conciliam e gerem a vertente educativa e desportiva -, pois acreditamos que para essa gestão e conciliação é necessária a predisposição para que se mantenha uma relação equilibrada entre a escola e o futebol. A existência de expectativas e motivação perante a escola é relevante para a definição de trajetórias escolares de sucesso.

A autora Cunha (2012) entende como “expectativas que os alunos constroem em relação ao seu futuro [que] têm como base o conhecimento que eles têm das suas capacidades e probabilidade daí proveniente em alcançar certo objectivo” (Cunha, 2012: 39). As expectativas são construídas com base na “origem social e todo o processo de socialização são factores decisivos” (Cunha, 2012: 41). A origem social e a socialização gerem de certa forma as expectativas que se desenvolvem em relação ao futuro com base no conhecimento e capacidades inatas e/ou adquiridas. O reconhecimento que fazemos de nós próprios é toldado pela origem social pois no fundo, como se têm vindo a ver neste

capítulo teórico, a classe social pode ter influência nos percursos educativos e laborais. A expectativa preserva o futuro no sentido em que os/as jovens, por exemplo na escola, pretendam que esta lhes traga algum benefício no futuro pois “a escola e os estudos são importantes, mas é a escola enquanto instituição que distribui diplomas, e então um passaporte para o emprego” (Charlot, 2009:53).

As expectativas académicas para se concretizarem precisam que o grau de motivação seja suficiente para se alcançar os objetivos académicos que se traçam. Fontaine (2005) afirma que o desempenho escolar dos/as crianças e jovens não depende apenas das suas capacidades intelectuais, mas também da forma como lidam com os desafios escolares. O investimento nas atividades escolares tem como base, geralmente, motivos de ordem motivacional. A autora refere-se ao conceito de motivação como um conceito muito utilizado na linguagem comum e que parece ser *à priori* consensual e define motivação como sendo

“necessária para iniciar qualquer acção, mantê-la ou terminá-la. Leva as pessoas a tentar resolver os seus problemas ou, pelo contrário, a fugir deles, envolve afectos e emoções, inibe ou fomenta as aprendizagens e confere sentido à experiência. Em termos gerais, motivação é o aspecto dinâmico da acção” (Fontaine, 2005:11)

O que se pretende da escola ditará o nível de motivação pois se um/a aluno/a pretende apenas terminar o ensino obrigatório e prosseguir para um determinado cargo laboral sabe que para “passar para o ano seguinte ou conseguir o ramo desejado é preciso saber um mínimo de coisas e trabalhar o mínimo” (Charlot, 2009:78), desta forma, os conceitos de motivação e expectativas podem ser analisados enquanto consequência um do outro pois a motivação é gerida em torno das expectativas.

Síntese final

O conjunto de conceitos que neste capítulo foram alinhavados contribuem para uma melhor compreensão do objeto de estudo que aqui se apresenta. Desenhando um esquema mental que se afunila, as juventudes colocadas no topo do esquema surgem definidas como uma categoria heterogénea que nos ajuda a pensar a variedade de vivências, experiências e transições que os/as jovens experienciam. Esta compreensão da sua diversidade, e começando assim a afunilar o estudo, surge a escola como importante instituição que organiza o dia-a-dia dos jovens, desta organizaçã, partimos para as diferentes culturas e percursos juvenis que se traçam na escola por parte dos/as jovens, com isto, o estudo foi-se centrando nas relações que/as jovens têm com a escola. Contudo, desta análise feita às diferentes culturas juvenis foi perçetível uma diferenciação do sexo masculino que é associado, na sua maioria, a comportamentos de contracultura escolar, desta forma, pretendeu-se perceber o que a teoria nos diz acerca da aparente fragilidade da relação dos rapazes com a escola. Porém, é perçetível a existência de ambiguidades face a este tema: se para Pedro Abrantes (2003) a escola é maioritariamente feminina, para Laura Fonseca (2001) a escola transporece uma hegemonia das masculinidades. A apresentação de, pelo menos, duas versões diferentes face ao mesmo tema permitiu organizar, de certa forma, o pensamento face a este assunto, ou seja, demonstrou a necessidade de contribuir teoricamente com estudos que foquem as diferentes relações com a escola sem recorrer a comparações. O afunilamento de temáticas prossegue com o foco no desporto mais concretamente na presença que a educação tem tido no mundo desportivo, desta forma, procurou-se perceber o trabalho que certos clubes têm realizado para desenvolver projetos de educação não formal. Por fim, entendemos que para uma gestão dos dois mundos que aqui se estudam, o Mundo do Futebol e Mundo da Escola, são necessários determinados níveis de motivação e expectativas face à escola.

Os referentes teóricos aqui apresentados ajudaram a destacar os pontos essenciais da investigação e organizar o estudo. No capítulo seguinte, é estruturada a investigação relativamente a metodologias e técnicas, que permitem delinear estratégias de investigação.

Capítulo III – Enquadramento Paradigmático e Metodológico no percurso de investigação desenvolvido em proximidade com a Investigação-ação

1. Paradigma qualitativo e abordagem fenomenológica: algumas opções

A investigação realizada, e que neste trabalho se apresenta, pretende conhecer os dois mundos que compõe as experiências juvenis destes rapazes: as relações com a escola, os percursos educativos que se constroem e perceber se o futebol afeta de alguma forma as vivências escolares. Os objetos de estudo nas ciências sociais apresentam-se de forma complexa e para que essas mesmas realidades sejam interpretáveis é necessário recorrer a paradigmas e metodologias para que esses estudos sejam interpretados à luz da ciência, que consiste num “esforço racional e metódico de compreensão penetrante na realidade, no que ela tem de mais profundo e menos aparente.” (Amado, 2013:31).

Cientificidade é o que se pretende alcançar neste estudo, que não se encontra no vazio, mas sim inserido nas Ciências da Educação que se caracterizam pela sua “pluralidade de matrizes disciplinares e, portanto, um espaço potencialmente propenso a interdisciplinaridade” (Correia, 1997:12). Este campo de investigação constitui-se “como um referente da transformação dos sistemas e das práticas educativas” (Correia, 1997:12) permitindo que os estudos realizados neste âmbito tenham um fim, um propósito primordial para que “através do conhecimento” se concorra para “o aperfeiçoamento da teoria e das práticas.” (Amado, 2013:28). Investigar em Ciências da Educação visa proporcionar, em forma de compromisso ético, um devolver da investigação aos contextos de forma a transformá-los e melhorá-los – se necessário-, como também, enriquecer a comunidade científica e/ou profissionais das ciências da educação, da educação e da área social, de forma a deixar ‘pistas’ para futuros estudos e/ou conhecerem de forma mais profunda determinada realidade socioeducativa. Investigar em Ciências da Educação é investir no enriquecimento do conhecimento coletivo.

A opção por um paradigma visa-se necessária, visto que este comporta um “conjunto aberto de asserções, conceitos, ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994:52). O posicionamento do/a investigador/a “varia em função da natureza e da especificidade do objeto de estudo” (Pardal & Lopes, 2011:14). Se este estudo se baseia em analisar os fenómenos sociais, as visões dos/as atores/as, as suas interpretações e vivências, o posicionamento “no interior de um paradigma qualitativo” justifica-se pela natureza do próprio estudo pois “a partir deste paradigma e das opções que no seu interior se tomam se podem recolher, reconhecer e interpretar dados com outra proximidade.” (Silva, 2010:52). Os/as investigadores/as

que recorrem a abordagens qualitativas procuram compreender as perspetivas dos/as investigados/as com o objetivo de perceber os seus ‘mundos’ – na esfera pública ou privada-, as significações que atribuem às suas vivências através do ‘diálogo’ entre investigador/a e investigado/a, de forma a atribuir-se significado através de “estratégias e procedimentos” que permitem “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994:51). Neste estudo, o objetivo passa por isso mesmo, conhecer as rotinas, vivências, significações dos jovens através da ‘voz’ dos sujeitos e da participação no contexto privado dos/as investigados/as.

A abordagem fenomenológica tem como base a interpretação “das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2013:41). A fenomenologia organiza a presente investigação que visa conhecer as vivências, interpretações e posturas dos/as técnicos/as e primordialmente dos jovens, no contexto estudado. Enfatizado nesta abordagem é o seu carácter subjetivo, ou seja, pretende-se perceber que análise e significados atribuem os sujeitos aos seus comportamentos. O conhecimento que se adquire acerca de um contexto, dos sujeitos que nele participam, não se constrói apenas através da visão e permanência constante do/a investigador/a no terreno, visto que é necessário considerar e produzir novos significados através dos próprios sujeitos que nos darão a “conhecer os esquemas sociais de interpretação que organizam a forma de pensar e agir” (Silva, 2010:57). Se a intenção inerente a uma abordagem fenomenológica é procurar “o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2013:41) vai de encontro aos objetivos da presente investigação que passam por conhecer as relações dos jovens com a escola, as significações que fazem da mesma e as suas dinâmicas diárias.

2. Relação de estranheza com o contexto: entrada no terreno

A entrada no terreno é o impulsionar do contacto direto com a problemática que se estuda pois permite a quem faz investigação "imersir um pouco mais no mundo onde as pessoas estão imersas e de olhar as coisas de perto" (Silva, 2010:69). O primeiro contacto iniciou com reuniões no contexto com o intuito de apresentar os objetivos e intenções de investigação

*“passando depois a minha orientadora para a **apresentação do nosso tema e proposta de investigação** ao diretor, que **foi aceite** de imediato (...)”* [NT1]

*“Numa segunda reunião marcada com **o intuito de esclarecer e clarificar a nossa investigação**, reuni-me com uma das técnicas do DP (...)”* [NT2]

*“Ela [técnica] fez-me algumas **questões relativas à investigação** às quais respondi apresentando a questão de partida e alguns dos objetivos.”* [NT2]

Contudo, mesmo com a “abertura” à minha presença no contexto, foi desafiador construir um sentimento de “conforto” pois “[o]s primeiros dias poderão ser duros” (Bogdan&Biklen, 1994:122). A dureza dos primeiros dias no terreno confirmaram-se pois, estranheza recíproca do contexto à presença duma investigadora acarreta uma ambientação inicial que comporta em si “o desconforto da chegada a um espaço desconhecido” (Silva, 2010:79).

*“(...) mas não participei na conversa pois **não me senti à vontade** para tal, apenas escutei.”* [NT4]

*“Estou no início dos inícios da minha estadia na CD, mas espero que esta **sensação de outsider** passe rapidamente (...)”* [NT5]

Na maioria das vezes, a entrada num novo contexto é uma situação ‘desconfortável’, além disso, a minha personalidade não me permitiu ‘instalar-me’ rapidamente no contexto pois é necessário ter que adotar um perfil de investigadora sendo necessário “ajustar as posições: entre ser, enquanto investigadora, uma insider e uma outsider” (Silva, 2010:79), sendo que se no início ficou mais vincada a posição de *outsider* devido ao facto de estar imbuída de personalidade e características que não me

permitiram ter um ‘comportamento’ de busca e curiosidade imediata pelo contexto e pelos/as seus/suas atores/as.

*“Ao **manter-me no gabinete** continuo sem sair da “minha zona de conforto”. Evito ir à cozinha buscar o lanche (que me oferecem na CD), **para não encontrar caras novas e notar claramente o ar de dúvida e curiosidade acerca de quem eu sou**. Se ser nova numa instituição não é fácil, para mim que sou tímida torna-se ainda mais difícil.” [NT6]*

*“Ainda **não me sinto confortável para iniciar uma conversa ou interagir com os/as técnicos/as**, só falo com eles quando os/as mesmos/as se dirigem a mim. (...) o “**estranhamento**” dos/as outros/as face a mim e eu reconhecer esse “estranhamento” também **faz com que me “feche” mais, não me permitindo interagir tão facilmente** (...)” [NT13]*

A entrada no terreno foi um processo bastante complexo devido à forte sensação de ser ‘externa’ ao contexto, que se complicou ao perceber que eram todos/as muito próximos/as, aumentando a “sensação de desconforto e de não se pertencer àquele mundo” (Bogdan&Biklen, 1994:124), caracterizando as primeiras semanas de estadia no contexto.

*“De qualquer forma, **sentia-me externa à instituição** pois denotei quase de imediato a **proximidade entre todos** e recordei-me das palavras da Dr.^a J quando me disse que a CD era uma família.” [NT4]*

*“Não sei se, ao ser um **ambiente tão familiar**, não será **mais difícil eu “entrar” nele**. Enquanto estava na sala de lazer, **sentia-me à parte**, e quem entrasse naquela sala penso que repararia que **eu era um peça “que não pertencia ao puzzle”**. Estava de fora e não entrava nas conversas nem nas brincadeiras. **O sentimento de desconforto foi imenso.**” [NT4]*

Ao longo do tempo a posição de *outsider* foi se transformando numa posição de *insider* pois a constante “presença no presente” (Silva, 2010:80) foi-me deixando mais confortável e consequentemente, também os/as técnicos/as e jovens interagiam já sem estranheza mas sim com curiosidade

*“(...) mas vou-me sentindo um pouco mais à vontade para **falar com os/as técnicos/as, que têm sido muito simpáticos comigo, metendo conversa comigo** (...)”* [NT12]

*“**Queriam saber** o meu nome, de onde eu era, que idade tinha (nenhum deles se acreditou na minha idade devido à minha aparência, ao que parece, de criança) (...)”* [NT15]

*“Chegou a hora do jantar e dirigi-me ao refeitório que já tinha alguns jovens, e sentei-me junto dos que tenho acompanhado no horário do estudo pois, com este acompanhamento **aproximei-me e fiquei a conhecê-los melhor** (...)”* [NT18]

A entrada no terreno foi um momento complexo que se caracterizou pela dificuldade em transpor o ambiente que se vivia no contexto que, enquanto investigadora, se encaram como barreiras, como é exemplo o ambiente familiar que jovens e técnicos/as partilham que dificulta a entrada nos seus quotidianos partilhados.

3. Investigação-ação: a Ação ao serviço da Investigação

A primeira intenção de investigação delineava-se em torno da procura em “tornar-se familiar às rotinas e figuras e alguém” (Silva, 2010:75), ou seja, o método a aplicar seria a etnografia. Contudo, dada a natureza do contexto e da ajuda requerida pelos/as técnicos/as do contexto foi necessário repensar a metodologia a aplicar,

*“Como existe uma hora e meia dedicada ao estudo e realização de trabalhos de casa pediu-me [técnica] se poderia **ficar encarregue de acompanhar os jovens nessa hora.** (...)”* [NT2]

*“Já no fim da reunião sugeriram [técnicos/as] que eu **ficasse encarregue de acompanhar nove jovens** – cinco do 9º ano e quatro do 11º, sendo que cinco deles (do 9º ano) estão em regime doméstico parcial, ou seja, vão às aulas que conseguem e tem apoios na CD a algumas disciplinas. O meu papel é acompanhar estes jovens nos apoios a disciplinas que me sinta confortável, monitorizar as suas idas às aulas e ir às reuniões na escola.”* [NT7]

A investigação-ação, como vimos, não foi uma opção traçada inicialmente, contudo revelou-se pertinente. Na investigação-ação (I-A) “procura-se simultaneamente,

agir e produzir conhecimento” (Cortesão, 1998:87), a ação mudanças refere-se à “resolução” ou alteração de algo ou de algum “problema”. A IA é geralmente utilizada por profissionais dos contextos para que possam “investigar e avaliar o seu trabalho”⁹ (McNiff& Whitehead, 2011:7) o que lhes permite “melhorar a prática”¹⁰ (McNiff& Whitehead, 2011:14).

A forma como é definida a I-A não vai completamente ao encontro à abordagem utilizada, pois não era ambicionado promover mudanças sociais ou melhorar a minha prática enquanto profissional. No entanto, o facto da entrada e integração no terreno ter sido feita através de ação acompanhada por técnicas/os no terreno fez com que se considerasse a I-A como uma opção mais adequada do que uma etnografia.

A investigação pode ser feita em dois modos: aplicada e fundamental, sendo que a primeira visa a obtenção de conhecimento de modo a melhorar a prática (por exemplo, dos profissionais do contexto). A investigação fundamental tem o objetivo de “aumentar o nosso conhecimento geral” (Bogdan&Biklen, 1994:264). Situando-se este estudo numa investigação fundamental, podemos dizer que teve uma **abordagem próxima** à IA devido às suas características: a ação desenvolvida criou “a possibilidade de investigação” (Cortesão & Stoer, 1997:8) e teve como intuito enriquecer a produção de conhecimento acerca do contexto e dos sujeitos visto que “a produção de conhecimento poderá acontecer no próprio exercício da ação” (Cortesão & Stoer, 1997:12). A ação foi desenvolvida **pela** investigação sendo que “os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente” (Amado &Cardoso, 2013:188). Na I-A inserem-se vários tipos de objetivos, sendo que neste estudo o principal foi “a produção de conhecimento” (Amado &Cardoso, 2013:189), ou seja, o posicionamento preferencial foi no pólo de investigação pois a I-A apresenta diferentes modalidades, “umas tendencialmente mais investigativas e outras tendencialmente mais práticas.” (Amado &Cardoso, 2013:189). Esta abordagem teve o intuito de “gerar novo conhecimento, que conduz a uma nova teoria”¹¹ (McNiff& Whitehead, 2011:14).

A reflexão crítica não esteve presente na ação desenvolvida, mas sim nos fenómenos, de forma a interpretar os acontecimentos para melhor compreendê-los. Essa mesma ação foi facilitadora da investigação, ou seja, o meu papel no Departamento

⁹ “investigate and evaluate their work” (McNiff& Whitehead, 2011:7)

¹⁰ “improving practice” (McNiff& Whitehead, 2011:14)

¹¹ “to generate new knowledge, which feeds into new theory” (McNiff& Whitehead, 2011:14)

Pedagógico (ação) permitiu conectar-me mais pessoalmente com os jovens (investigação) o que reduziu a distância entre a investigadora e os sujeitos da investigação, afastando-me do “papel de vigilante ou de observadora incomodativa” (Silva, 2010:86).

Na I-A os/as investigadores/as não são apenas observadores pois participam nos fenómenos, tal como decorreu neste estudo, e desta forma não foram necessárias estratégias de aproximação “forçada”, não existiu a necessidade de “impingir” a minha presença nos espaços partilhados com os jovens, visto que o trabalho de terreno é “uma experiência corporizada” o que “acaba por influenciar a definição dos percursos a fazer no terreno” (Silva, 2010: 80). A presença do meu corpo, no mesmo espaço que os jovens, foi naturalizada e justificada pela ação.

*“O grupo de jovens do 9º ano que **acompanho** tem demonstrado **muito à vontade comigo contando-me** todas as “asneiras” que fazem na sala de aula e fora dela.”*
[NT21]

*“Na hora do jantar e **na hora de estudo**, reparo que já **estou mais à vontade com os jovens, já participo nas conversas e brincadeiras deles**, mas não forço a minha participação.”* [NT34]

A I-A permite ter em conta “uma conceção de conhecimento social e historicamente construído numa relação dialógica” (Amado & Cardoso, 2013:190) que se caracteriza por um “vai-vem criativo entre a acção que [se] desenvolve[u] (...) e a produção de conhecimento” (Cortesão & Stoer, 1997:12). A opção aqui referida pretende enriquecer a investigação tendo em conta as dinâmicas da Casa do dragão.

4. Métodos e técnicas utilizados

A utilização de uma abordagem próxima à I-A, por necessidade e adaptação ao contexto, não alterou a importância de aplicar técnicas como a observação participante, a escrita de notas de terreno, as entrevistas semiestruturadas e o Grupo de Discussão Focalizado (GDF). Se a minha presença no contexto foi naturalizada pela ação, a aplicação destes métodos e técnicas é justificada pela necessidade de conhecer através de outros meios, além da ação, os sentidos e visões dos intervenientes, para tal é necessário

recorrer à observação participante e a partir dessa observação criar um registo diário do que foi observado (notas de terreno escritas) e ouvir as vozes dos participantes através das entrevistas e GDF, para conhecer de forma aprofundada os significados que atribuem aos tópicos de análise criados.

4.1. Da observação (tímida) à observação-participante

A observação-participante foi fulcral neste estudo pois “[n]ão há ciência sem observação, nem estudo científica sem um observador” (Pardal & Lopes, 2011:71). No início da investigação, a minha observação começou por ser, maioritariamente, uma observação tímida no sentido em que não participava nas conversas e dinâmicas de convivência,

*“(...) mas **não participei na conversa** pois não me senti à vontade para tal, **apenas escutei.**”* [NT4]

*“Estava de fora e **não participava** nas conversas nem nas brincadeiras.”* [NT4]

É natural que, no início, a observação seja notoriamente pouco participativa, pois “o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem.” (Bogdan&Biklen, 1994:125). A participação em tarefas que foram requeridas, tal como, a participação em reuniões foram acontecendo no começo da investigação,

*“Hoje **reuni-me com o diretor pedagógico da escola, juntamente com o Dr.º N de forma a esclarecer algumas questões de avaliação dos jovens do 9º ano, devido ao regime de ensino em que estão inseridos**”* [NT9]

Quando nos referimos a um “aumento” da participação é ao nível da participação em conversas com os jovens, visto que a participação em reuniões foram ocorrendo desde o início da entrada no contexto. Enquanto pessoas externas é notório a necessidade de ser ser “aceite” pelos jovens e técnicos/as, a minha presença no contexto. Quando essa aceitação se deu a observação passou de ‘tímida’ a participante mesmo que “não sendo daquele contexto, procurou tornar-se familiar às rotinas e figuras e alguém” (Silva, 2010:75).

*“e reparo que **com o passar do tempo começo a sentir-me mais à vontade para partilhar deste ambiente. Parece que já conseguir “entrar” realmente no terreno.**”* [NT35]

A observação participante permite um conhecimentos das dinâmicas, movimentações e rotinas dos jovens da CD,

*“Como o gabinete é exatamente ao lado da sala, **começo a reparar que aquela sala é o ponto-chave da casa**, pois é a mais barulhenta. É lá que todos os jovens se concentram, os que lá residem e os que não residem.”* [NT26]

*“Pouco depois o refeitório encheu-se, com o típico movimento, barulho e divertimento **que já tão bem conheço**.”* [NT26]

*“(...) **apercebi-me que aquele era um bom sítio** [a entrada], pois dava para ter um campo de visão bastante alargado, dos jovens que entram, dos que vão lanchar, do que se passa na sala, dos que vão para os quartos.”* [NT32]

A observação participante permite aceder às rotinas interiorizadas dos jovens pois na técnica de observação participante “é o/[a] investigador/[a] que é o principal instrumento da investigação social” (Burgess, 1997: 86), desta forma, têm-se “acesso aos significados que os participantes atribuem às situações sociais” (Burgess, 1997:86). A importância da observação participante em contextos naturais, ou seja, contextos que não foram criadas pelo investigador, permite o acesso ao/à investigador/à própria linguagem dos participantes. Na presença assídua no terreno, esta técnica facilitou a recolha de dados fulcrais para a investigação, sendo estes observados em primeira mão, logo, são ricos em detalhes e em informações. Das observações realizadas diariamente surgem as notas de terreno que dão conta do que se observa diariamente.

4.2. Do quotidiano para o papel – a escrita de Notas de Terreno

Do que se “ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan&Biklen, 1994: 150) surgem as notas de terreno, que neste estudo “constituem o material empírico principal” (Silva, 2010:109). Alguns desses registos são descritivos ou focalizados ou seletivos ou reflexivos, ou ainda até, numa só nota de terreno conter todas estas formas de registo, o que variou consoante o que se observou.

Nas notas de terreno descritivas o foco é o espaço, as pessoas e os acontecimentos no geral, ao passo que, nas focalizadas existe uma aproximação, ou seja, o foco são as

peças, as atividades que realizam, etc., as seletivas vão diretas ao objeto, requer uma maior atenção à linguagem dos indivíduos, à sua postura e interações (Burgess, 1997).

Nas notas de terreneas reflexivas, estão presentes as narrativas acerca da entrada no terreno, o desconforto sentido, reflexões acerca de alguma situação ou conversas com sujeitos do contexto.

De um modo geral as notas de terreno descrevem: 1) aspetos metodológicos; 2) a dinâmica do contexto – trabalho dos técnicos, movimentações, quotidiano dos jovens e relação entre técnicos/as e jovens; 3) caracterização dos jovens; 4) relação e perceções dos jovens com e acerca da escola; 5) processos de adultez por via do futebol e 6) papel da investigadora no contexto.

Constituindo um dos principais materiais empírico da investigação, as NT serão mobilizadas para o capítulo final.

4.3. Entrevistas semiestruturadas: aceder ao discurso direto

A opção pela realização de entrevistas semiestruturadas serve para confirmar se os dados obtidos até ao momento iam de encontro ao discurso dos/as entrevistados/as como também, fazer a auscultação dos sentidos e da compreensão que os/as técnicos/as fazem acerca da sua experiência enquanto profissionais do DPFCP e perceber como significam o trabalho que realizam diariamente com os jovens. A escolha de fazer as entrevistas ao/a técnico/a adveio do facto de “tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado & Ferreira, 2013: 214).

Na investigação qualitativa, o objetivo primordial das entrevistas é “(...) recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994: 134). As entrevistas enquadradas numa investigação, podem muitas vezes não ser entrevistas com perguntas pré definidas, ou seja, ocorrem muitas vezes conversas informais entre o/a investigador/a e os/as investigados/as, que o/a investigador/a “transforma simplesmente aquela situação numa entrevista.” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

“Durante uma parte da tarde estive apenas eu e o Rapaz G (um dos alunos do 11º ano) no gabinete. Aproveitei a oportunidade para falar com ele (...)” [NT14]

Não sendo gravadas estas entrevistas informais, o registo das mesmas foi efetuado nas notas de terreno, tentando ser o mais fiel no seu registo.

Contudo, na procura de obter respostas a questões mais específicas, as entrevistas mais formais, tornaram-se necessárias. O tipo de entrevista utilizado, semiestruturada, permitiu-nos ter algum controlo acerca do tema geral das entrevistas pois “nem é inteiramente livre e aberta (...) nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” (Pardal & Lopes, 2011: 86). Simultaneamente proporcionou ao/à entrevistado/a abertura para que outros tópicos surgissem nos seus discursos, pois a forma como a entrevista é construída permite que o “o discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas perceções e interpretações” (Pardal & Lopes, 2011: 87).

O guião que estruturou a entrevista teve como foco as seguintes dimensões: 1) O trabalho realizado pelo/a técnico/a no Departamento Pedagógico; 2) Caracterização dos jovens; 3) Dinâmicas da Casa; 4) Relação/Motivação dos jovens com a escola; 5) Conciliação entre a Escola e o Futebol e, 6) Processos de adultez por via do futebol.

4.4. Grupo de Discussão Focalizada: sentidos produzidos em coletivo

Os jovens são os principais participantes da investigação daí, além de toda a convivência diária e conversas informais com os mesmos, tornar-se imprescindível que os escutasse. A opção pelo GDF, em detrimento de uma entrevista individualizada, adveio da necessidade de os ouvir de uma outra forma: em grupo, numa constante troca de ideias acerca das visões e perceções que têm de si, das suas dinâmicas e dos restantes jovens.

A relação mais próxima que tinha com os cinco jovens, foi a razão principal para que o grupo de discussão focalizada se realizasse com estes jovens em específico, pois desta forma estavam mais à vontade para uma situação, que muitas vezes, pode ser considerada constrangedora (ser entrevistado).

A heterogeneidade de jovens a entrevistar não poderia ser acentuada: todos rapazes, em idade escolar e praticantes de futebol. As diversidades “possíveis” advieram do diferente ano de escolaridade 8º e 9º ano; um dos jovens não tinha transitado de ano, no passado ano letivo; o tempo de residência no contexto variava (primeiro ano a residir

ou à mais de um ano) e das diferentes relações e percepções que os jovens tinham com e acerca da escola, que eram conhecidas *à priori*.

Tal como nas entrevistas, foi realizado um guião que orientasse a discussão que teve como foco as seguintes dimensões: 1) Relação com a escola; 2) Ingresso no Ensino Superior; 3) Influência do futebol no desempenho escolar; 4) Escola vs. Futebol (qual consideravam mais importante); 5) Conciliação entre a escola/estudo e futebol/treinos e 6) Deambulação entre ser jovem e adulto.

4.5 Análise de conteúdo: categorias de sentido

A análise de conteúdo insere-se no conjunto das técnicas de análise de dados, que possibilita a análise das notas de terreno, das entrevistas e do grupo de discussão focalizada. Esta técnica permite, para “além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos (...) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço no sentido da captação do seu sentido pleno” (Amado, Costa & Crusoé, 2013: 304). A análise do material empírico permite-nos organizar o mesmo para que a sua interpretação e futura discussão seja facilitada.

Com a realização e transcrição das notas de terreno, entrevistas e grupo de discussão focalizadas, é necessário realizar “uma primeira leitura flutuante” (Bardin, 2011:64) na busca de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 221).

Optou-se por uma análise de conteúdo temática, que pretendeu ressaltar grandes temas do material empírico. Mas após uma “leitura” mais atenta e exaustiva surgiram categorias emergentes dos diversos materiais, que ganharam significado e traduziram “ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.” (Amado, Costa & Crusoé, 2013: 313). Desta forma, categorizou-se num procedimento de categorização “misto” (Amado, Costa & Crusoé, 2013: 313). Estas categorias foram criadas com base em “regras”, no que diz respeito ao facto de terem de ser “homogéneas”, “exaustivas”, “exclusivas”, “objetivas” e “pertinentes” (Bardin, 2011:38).

No que concerne ao processo analítico, foram utilizados dois tipos: dedutivo e indutivo. O primeiro diz respeito às dimensões de análise que surgiram em consequência das entrevistas e do grupo de discussão focalizada que tiveram como base os guiões construídos com um referencial teórico. O segundo diz respeito ao processo analítico que

permitiu ressaltar outras dimensões de análise que surgiram no decorrer da investigação que não estavam contempladas nas grandes dimensões criadas nos guiões, mas que através de conversas, observação e escuta atenta, surgiram como significantes para os sujeitos e para a investigação.

Depois de todo o material organizado, surgiram as seguintes dimensões de análise:

| Categorias | Subcategorias | |
|--|--------------------------------------|--|
| Aspetos metodológicos da pesquisa | Entrada no terreno | Entrada no terreno/Primeiros contactos com a instituição |
| | Local das entrevistas | Local na instituição onde foram realizadas as entrevistas |
| | Postura dos entrevistados | Postura dos/as entrevistados/as no decorrer das entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão focalizada |
| | Preocupações éticas | Conhecimento, por parte dos intervenientes, da realização da pesquisa/ consentimento para gravações das entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão focalizada |
| | Relação de estranheza com o contexto | Desconforto sentido pela investigadora no contexto |
| | Outro investigador, o mesmo contexto | Pesquisa do investigador/ A experiência do investigador enquanto futebolista num contexto similar |
| | Saída do terreno | Saída da investigadora do terreno |
| Contexto de Investigação | Função | Função do contexto enquanto espaço de habitação para que os jovens de zonas geográficas distantes possam jogar no clube |
| | Caracterização do espaço | Descrição do espaço |

| | | |
|---|--|---|
| | Dinâmicas | Dinâmicas/movimentações da Casa do Dragão |
| | Trabalho dos/as técnicos/as | Trabalho que os/as técnicos/as realizam no Departamento Pedagógico |
| | Relação entre os/as técnicos/as | Relação entre pares |
| Jovens rapazes e suas experiências | Caracterização de jovens | Caracterização dos jovens – idades, nacionalidades e características |
| | Horários/Rotinas | Horários e rotinas diárias dos jovens |
| | Apropriação de espaços da Casa do Dragão | Uso dos espaços da Casa do Dragão por parte dos jovens |
| | Relação com os/as técnicos/as | Relação dos jovens com os/as técnicos/as - proximidade |
| | Expressões das Masculinidades | Visão dos jovens acerca de um “tipo” de raparigas – as “sheilas” raparigas enquanto “território” |
| | Relação com a escola/saber | Relação dos jovens com a escola/ingresso no ensino regular e ensino profissional/aproveitamento escolar/realização dos trabalhos-de-casa/ estudo para as fichas de avaliação/ participação no horário de estudo/ Falta de assiduidade / Comportamento na sala de aula |
| | Perceções acerca da escola | Opiniões dos jovens acerca da importância da escola |
| | Projetos para o futuro | Planos dos jovens para o seu futuro |

| | | |
|---|--|---|
| | Questões sociais e/ou motivacionais para o (in)sucesso | Questões sociais e/ou intrínsecas aos jovens para o seu sucesso/insucesso escolar – motivação, estigmas associados a futebolistas |
| | Aspirações académicas | Vontade de ingressar no ensino superior/ Cursos superiores ambicionados |
| E.E/ Família dos jovens | Ausência | Ausência dos familiares/E.E dos jovens |
| | Papel dos familiares /E.E | Papel dos familiares/E.E na autorização das saídas dos jovens |
| | Atribuição de (des)importância ao percurso educativo | A importância/valorização que os familiares/ E.E atribuem ao percurso educativo dos jovens |
| Escola/Educação | A sua importância para os/as técnicos/as | Importância que os/as técnicos atribuem à escola, frequência e assiduidade |
| Futebol | Futebol enquanto promotor de processos de adultez nos jovens | Futebol como impulsionador de características e posturas de adultez nos rapazes / Profissionalização dos rapazes/ Algumas ausências de vivências das juventudes |
| Fusão entre a Escola e o Futebol | Visão dos/as técnicos/as | Visão dos/as técnicos/as acerca dos benefícios que a Escola trás para o Futebol e que o Futebol trás para a Escola |
| | Visão dos jovens | Visão dos jovens acerca da possível conciliação entre a Escola e o Futebol |
| | Influência do Futebol sobre a Escola | Futebol enquanto possível influenciador da relação dos jovens com a Escola devido à possível profissionalização/ Exigência do Futebol/ Treinos que coincidem com as aulas/ Estágios da Seleção Nacional que provocam longas ausências das aulas |

| | | |
|--|---------------------------------------|---|
| | Influência da Escola sobre o Futebol | Escola enquanto espaço para serem jovens/Adquirir mais competências na Escola para se tornar um melhor jogador de futebol/ Existência de um técnico na Seleção Nacional de apoio ao estudo/ Necessidade dos jovens se dedicarem ao estudo nos estágios da Seleção Nacional |
| | Conciliação | Possível conciliação entre ser bom aluno e ser bom futebolista |
| Investigadora | Papel da investigadora no terreno | Papel assumido pela investigadora no terreno – apoio ao estudo aos jovens/ Reuniões escolares/ Reuniões de Staff com os/as técnicos/as da CD |
| | Relação com os/as técnicos/as | Relação da investigadora com os/as técnicos/as – maior proximidade/à vontade no decorrer da investigação |
| | Relação com os jovens | Relação da investigadora com os jovens – maior proximidade/à vontade no decorrer da investigação/ participação em conversas, brincadeiras/Jogos de bilhar/Jogos de futebol/ Jogos de Basquetebol |
| | Reflexões acerca dos dados do terreno | Reflexões da investigadora acerca de alguns dados obtidos no terreno- importância da Escola para o DP/ Desinteresse dos familiares, E.E no percurso educativo dos jovens/Dualidade dos jovens enquanto jovens ou profissionais/ Postura da investigadora no terreno/Proximidade com os jovens |
| Papel das Ciências da Educação no Terreno | Preparação para o mercado de trabalho | Visão dos/as técnicos/as acerca da preparação que os/as profissionais das C.E têm para o mercado de trabalho |

Tabela 1 Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo

5. Questões e preocupações éticas

A ética sugere duas presenças pois “envolve, de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro” (Severino, 2014:204), sendo necessária a clareza do que se pretende quando o *eu* e o *outro* se encontram em presença. A clareza transmitida na ética passa por informar o outro do que se procura obter desta relação dialética.

O “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan& Biklen, 1994:75) informa os sujeitos dos objetivos e protege investigados e investigadores/as. O consentimento com os/as técnicos/as do Departamento Pedagógico foi obtido logo nas primeiras reuniões.

*“(...) passando depois a minha orientadora para a **apresentação do nosso tema e proposta de investigação ao diretor, que **foi aceite** de imediato (...)**” [NT1]*

Quando me conheceram, expliquei aos jovens o intuito da minha presença pois quando as investigações “envolvem jovens vulneráveis requerem atenção adicional, pois os jovens participantes podem nem sempre ter uma compreensão suficientemente clara sobre o que exatamente está envolvido no processo de pesquisa”¹²(Silva, 2012:96)

*“[perguntaram] se era estagiária, **expliquei-lhes que não e que estava a fazer uma investigação** – má escolha de palavras pois pensaram que estava a fazer uma investigação policial – **então expliquei de forma a compreenderem e demonstraram muito à vontade.**” [NT15]*

Além de conhecerem o estudo que realizei, sempre lhes deixei claro que o nome deles nunca seria revelado, e se houvessem conversas que não queriam ver retratadas que surgissem (e surgiram) me pedissem para não expor, não o faria, respeitando a decisão deles pois “a revelação de tipos particulares de informação (...) em alguns casos pode causar danos ao participante ou ao pesquisador”¹³ (Silva, 2012:96).

¹² “ethical issues in research involving vulnerable young people require further attention as young participants may not always have a clear enough understanding about what exactly is involved in the research process” (Silva, 2012:96)

¹³ “the revelation of particular kinds of information (...) in some cases could cause harm to the participant or researcher” (Silva, 2012:96)

*“Mas sabem que estou a fazer um estudo, e sempre lhes prometi sigilo em tudo o que me pedem para que não conte e já lhes expliquei que o nome deles nunca será revelado neste estudo, e também é por isso que **nem tudo o que ouvi estará presente** nesta investigação (...).” [NT39]*

Além de temáticas de conversas mais sigilosas, surgiram situações que não foram retratadas nas notas de terreno, por perceber – sem pediram previamente sigilo - que eram temáticas ou situações suscetíveis de pôr em causa a ética desta investigação se fossem expostas pois “se algo tiver que ser sacrificado, então que se sacrifique a investigação e nunca as pessoas.” (Amado & Vieira, 2013: 404).

*“Hoje pouco depois de chegar à CD. Iniciou-se a reunião de staff. O tema tratado foi de foro privado, posto isto, **não o apresento nesta nota.**” [NT75]*

No que concerne às entrevistas e grupo de discussão focalizada que permitiram os jovens e técnico/a “expressarem os seus sentimentos, perceções, análises e decisões” (Amado & Vieira, 2013:409), foram autorizadas, e foi ainda necessário ter em conta a autorização escrita do/a encarregado/a de educação dos jovens – menores – para a realização do grupo de discussão focalizada.

*“Ao sentarmo-nos **pedi para gravar a entrevista e expliquei o fim da mesma e o Dr. N deu-me a permissão para tal.**” [NT55]*

*“De seguida fiz a entrevista à Dr.^a J (...). **Pedi autorização para gravar a entrevista e o objetivo da mesma.**” [NT55]*

*“**Expliquei-lhes o objetivo da entrevista** [grupo de discussão focalizada] **e pedi-lhes** [aos jovens] **se poderia gravar a mesma.**” [NT55]*

Mesmo com a autorização para a realização e gravação das entrevistas e do grupo de discussão focalizada, é necessário ter o cuidado de não revelar o nome dos participantes visto que o “consentimento e confidencialidade são princípios-chave da pesquisa ética”¹⁴ (Silva, 2012:96).

¹⁴ “concent and confidentiality are key principles of ethical research” (Silva, 2012:96)

Outra questão que surge com a prolongada presença no contexto, é o facto de se desenvolverem relações de proximidade com os sujeitos, e é necessário manter o “foco” na investigação, como também haver um reposicionamento no papel de investigadora pois “os limites eram frequentemente desfocados à medida que os relacionamentos se tornavam mais próximos e os participantes começaram a desenvolver expectativas específicas em relação ao papel e às interações do pesquisador”¹⁵ (Silva, 2012:98).

O mais importante a considerar é a segurança dos sujeitos, tendo sempre em conta as questões individuais e as do contexto em questão, e enquanto investigadora, é necessário conceber a investigação como um processo que não é apenas **sobre** os jovens, mas sim um processo que se desenvolve **com** os jovens.

6. Alguns desafios levantados pela investigação

A CD revelou-se como um contexto favorável para se desenvolver a presente investigação essencialmente por dois motivos. O primeiro deve-se ao facto de ser um contexto que já conhece bastante bem o trabalho das Ciências da Educação, sendo que esta área se encontra no contexto há cerca de 10 anos, tendo sido realizados alguns estágios relativos ao mesmo contexto (Pinto, 2008; Freitas, 2010; Pinheiro, 2010; Saldanha, 2012 & Silva, 2012). Esta questão revela-se importante principalmente para os/as estudantes desta área que se deparam diariamente com dúvidas e desconhecimento acerca deste curso.

O segundo motivo deve-se ao público que frequenta e habita no contexto: jovens rapazes. Se o intuito é compreender a relação de rapazes com a escola, a CD é um contexto de residência só de rapazes que se integra num Departamento Pedagógico, e como o próprio nome indica, trata de questões relativas aos percursos pedagógicos destes jovens havendo espaço para o desenvolvimento de um estudo que se foca em percursos escolares.

Contudo, existiram limitações neste estudo e os limites espaciais eram claros. Durante a maior parte da investigação estivemos confinadas à CD, a algumas visitas à escola para reunir com professores e realizou-se uma visita ao campo de treinos do clube (que abriu

¹⁵ “boundaries were frequently blurred as relationships became closer and participants started to develop particular expectations regarding the researcher’s role and interactions” (Silva, 2012:98)

horizontes à investigação). Só foi possível conhecer em profundidade os jovens enquadrados na categoria de estudantes.

A parte positiva é que a falta de movimentação permite estabelecermo-nos melhor, conhecemos muito bem os jovens num contexto que funciona como uma casa para eles, ou seja, no seu local de segurança. A parte negativa é que os conhecemos **na** CD, fora dela apenas conhecemos o que ouvíamos, ou as respostas que obtivemos às entrevistas e grupos de discussão focalizada.

Inicialmente, a ação no terreno dificultou a clarificação do papel que se tinha no terreno, clarificando-se ao longo do tempo com a natureza das interações que se desenvolviam no contexto

“mas a minha relação com os jovens é horizontal, ou seja, não sou uma figura de poder, não sou como os/as técnicos/as, mas também não sou claramente um deles.”

[NT60]

Os limites temáticos também tiveram de ser ultrapassados com esforço extra e com uma atenção atenta a diversos acontecimentos. Tratando-se de uma dissertação de mestrado é expectável que não se desenvolvam longas descobertas, mas a vontade de responder a algo mais do que a apenas uma determinada questão de investigação cresce quando sentimos que essa mesma resposta talvez já tenha sido obtida com a saturação de permanência no contexto e a constante confrontação com as mesmas situações.

Contudo, não podendo sair do terreno, por uma questão de compromisso com a instituição, assistiu-se à saturação do mesmo. A CD estará num ponto de saturação? Aquelas vidas serão sempre as mesmas? Experienciam as mesmas rotinas no terreno e nada mudou? Ou é de saturação para quem lá permanece, mas não para os jovens? Talvez pela familiaridade que se criou deixou de haver a capacidade de questionar estas dinâmicas e vivências dos jovens. A análise incidia sobretudo na categoria enquanto jovens e estudantes, mas quando surgiu a oportunidade de analisar além dessas categorias, foi possível ampliar e desenvolver novas questões que foram surgindo ao longo do estudo.

Síntese final

| Técnicas | Tipo de dados | Como respondem | A que respondem |
|--------------------------------------|---|--|--|
| Observação participante | Dinâmicas diárias; Conversas; Interações; Rotinas; | Permitindo um acesso em primeira mão a todas as dinâmicas, rotinas e vivências diárias | A todos os objetivos de investigação* |
| Notas de terreno escritas | Dinâmicas diárias; Conversas; Interações; Rotinas; | Permitindo um registo diário do que foi observado, tal como, o acesso aos dados que foram observados no passado | A todos os objetivos de investigação* |
| Entrevistas semiestruturadas | Vozes dos/as técnicos/as dos sentidos e da compreensão que os/as técnicos/as faziam acerca da sua experiência enquanto profissionais do DPFCEP | Permitindo um acesso aos discursos focados dos/as técnicas nas opiniões/visões acerca das dimensões que estruturaram as entrevistas | -Perceber a relação destes jovens com a escola e o saber escolar; -Analisar as interferências do mundo do futebol no mundo da escola; -Entender de que forma os jovens conciliam e gerem a vertente educativa e desportiva; -Conhecer o trabalho social e educativo que a instituição desenvolve com os jovens no sentido de assegurar uma relação com a escola e um percurso educativo de qualidade. |
| Grupo de discussão focalizada | Opinião e visão dos jovens face aos seus percursos escolares, apropriações dos saberes escolas e a análise das suas vivências comparativamente e a vivências mais “regulares” das juventudes e da sua | Aceder a uma outra forma de “conversa” mais formal com os jovens: em grupo, numa constante troca de ideias acerca das visões e perceções que têm de si e dos restantes jovens. | -Compreender o valor que atribuem à escola e à prática do futebol; -Perceber a relação destes jovens com a escola e o saber escolar; -Analisar as interferências do mundo do futebol no mundo da escola; -Entender de que forma conciliam e gerem a vertente educativa e desportiva; |
| Análise de conteúdo | Todos os dados obtidos no terreno | Apresentando a informação obtida, ao longo de todo o processo de investigação, organizada por categorias e subcategorias permitindo um acesso fácil e direcionado à informação | A todos os objetivos de investigação* |

Tabela 2 Objetivos das técnicas utilizadas

Objetivos da investigação*

- Compreender o valor que atribuem à escola e à prática do futebol;
- Perceber a relação destes jovens com a escola e o saber escolar;
- Analisar as interferências do mundo do futebol no mundo da escola;
- Entender de que forma conciliam e gerem a vertente educativa e desportiva;
- Conhecer o trabalho social e educativo que a instituição desenvolve com os jovens no sentido de assegurar uma relação com a escola e um percurso educativo de qualidade.

Capítulo IV – Dinâmicas de Jovens entre a escola e o futebol: Dados empíricos e teoria em confronto

É neste capítulo que se pretende discutir os dados empíricos à luz de teoria e conceitos pertinentes. Entende -se que no “processo de construção do conhecimento científico, a relação entre a teoria e a pesquisa empírica tem uma natureza circular, de interação recíproca” (Afonso, 2005: 23) pois, procuramos a teoria para nos ajudar na busca de material empírico para que, na análise do material empírico, se busque de novo a teoria.

Esta dialética visa responder à pergunta e aos objetivos de investigação, articulando-se os discursos de jovens e técnicos/as, das notas de terreno, com os referentes teóricos. Neste sentido, procura-se abordar de forma mais profunda quatro temáticas: O trabalho social e educativo que o Departamento do Futebol Clube do Porto desenvolve com os jovens; sentidos e significados que estes jovens atribuem e fazem da escola, o papel da família/E.E na atribuição de importância à escola e de que forma essa atribuição pode afetar os percursos educativos dos jovens, e por fim, discutir a deambulação destes rapazes entre os mundos das juventudes e da adultez, tentando compreender e definir essa deambulação.

1. Casa do Dragão como espaço de articulação entre as atividades escolares e futebolísticas

Neste primeiro ponto de análise pretendemos dar conta do trabalho educativo que a instituição desenvolve com os jovens, no sentido de assegurar uma relação com a escola e um percurso educativo de qualidade. Uma das dinâmicas estruturadas de que o Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto assegura é a hora de estudo,

“Como existe uma hora e meia dedicada ao estudo e realização de trabalhos de casa, pedi-me se poderia ficar encarregue de acompanhar os jovens nessa hora”
[NT2]

“Este horário que se prolonga até à noite deve-se ao horário de estudo dos jovens que se inicia as 21h, no qual estarei presente” [NT3]

Com a existência deste horário de estudo pode entender-se que o contexto aposta na valorização das questões escolares (estudar, realizar os trabalhos-de-casa, etc.). Existe também uma preocupação com as questões escolares dos jovens, sendo que os/as técnicos/as, do Departamento Pedagógico, estão encarregues de organizar e estruturar os percursos educativos dos jovens num trabalho que é feito diretamente com a escola. Assumem também a figura de tutores e tutoras de alguns dos jovens, quando os familiares não podem assumir esse papel,

*“O trabalho direto realizado aqui com os jovens, nomeadamente meu e dos meus colegas, direciona-se muito na **monitorização académica**; tudo o que tenha a ver com a **dinâmica escolar de todos eles**; as **inscrições escolares no início dos anos letivos**; o **pré-trabalho que fazemos com a escola, (...)**, para que os **horários escolares vão de encontro às nossas necessidades**, é um trabalho que é feito antes do ano iniciar, naturalmente, e o nosso trabalho também passa um pouco por aí. Depois, toda a **monitorização escolar, académica, um pouco social também** porque também **trabalhamos com as famílias**, daqueles que é possível trabalhar, aqueles que são de mais longe é um bocadinho mais difícil, e aí tomamos nós um bocadinho a **responsabilidade total por eles, devido à ausência física dos pais, e por alguns motivos às vezes é mais do que física, às vezes não existem.**” [Técnica]*

O trabalho dos/as técnicos/as é marcado essencialmente pela importância que imputam à educação, relacionando-a com “evolução, progresso e construção pessoal e social” (Saldanha, Silva & Silva, 2012:6),

*“há também aqui um carácter social que por vezes é aqui exigido no nosso trabalho. É um trabalho que tem um forte cariz educacional porque tem a ver com a **dinâmica diária deles**. Nós tentamos **criar aqui sempre um ambiente que remete para a importância da educação**” [Técnica]*

*“Bom, trata-se de um trabalho do âmbito educativo não é? Nós assumimos a **figura do tutor** e nesse âmbito, quer dizer, tem uma amplitude que passa desde a **monitorização das atividades académicas, monitorização das atividades sociais**, enfim, penso que não é relevante estar aqui a inventariar quais são as nossas atividades, **mas se calhar a figura de uma casa, de uma família e assumindo a figura eventualmente paternal** e a partir daí poderá se imaginar o tipo de trabalho que se desenvolve e é um pouco isso. Aqui é, **a partir do momento em que os***

jogadores são deslocados do contexto familiar e são desenraizados da família há que aqui criar políticas, não é, estratégias que de alguma forma compensem aquilo que uma família dá de bom na educação dos jovens.” [Técnico/a]

Uma das funções do DPFCP é a ligação que faz entre a Escola e a Família/E.E, desta forma, os/as técnicos/as assumem “o papel de encarregado[a] de educação dos jogadores mediando as necessidades dos jovens jogadores” (Pinto, 2008:16).

Não se podendo substituir à família, é visível a preocupação em investir num ambiente familiar que se vive diariamente na CD. Este é um ponto importante para os/as técnicos/as como também para os jovens,

*“Torna-se cada vez mais claro este **ambiente familiar** que me falaram no início nas reuniões. Não digo que seja uma relação em que os/as técnicos/as são como “pais” e mães” para os jovens, **mas a proximidade é clara**, principalmente por parte dos jovens com a Dr.ª J, que **brinca muito com eles**. Não existe formalidade na relação dos/as técnicos/as com os jovens, há respeito, mas estão todos muito à vontade”* [NT14]

Alguns dos jovens residentes no contexto têm 14 anos e estão longe da sua família, daí a importância para os/as técnicos/as e os restantes jovens assumirem – o quanto possível -o papel de ‘família’ em que a proximidade e a afetividade são características diárias da convivência,

“mas se calhar a figura de uma casa, de uma família e assumindo a figura eventualmente paternal” [Técnico/a]

“há que aqui criar políticas, não é, estratégias que de alguma forma compensem aquilo que uma família dá de bom na educação dos jovens” [Técnico/a]

*“Uma das respostas que consegui ouvir mencionava o facto de **ser muito bom, para ele, e outros jovens, este tipo de jantares e festas de natal, pois muitos jovens, como ele, estão longe das suas famílias e, é sempre bom ter um jantar de natal para que tenham acesso a este ambiente natalício mais familiar**”* [NT37 Jantar de Natal]

A afetividade parece fazer parte do trabalho diário dos/as técnicos/as, pois “a alfabetização da afetividade e da ternura deve ser um objetivo prioritário de todo o

processo educativo” (Jares, 2007:44), visto que, com uma abordagem que apela à afetividade dos/as técnicos/as e dos jovens, todo o processo educativo é facilitado, daí os/as técnicos/as darem relevo à sua figura próxima de uma figura parental. Assim, pode-se dizer que o trabalho dos/as técnicos/as passa, de um modo geral, por,

“conseguir que estes perspetivem “saltos” fora do seu “circuito”, nomeadamente através da promoção de uma cultura de projeto, de modo a potenciar alguma antecipação, planeamento e delineamento do/para o seu futuro – mais além do mundo do futebol” (Saldanha, Silva & Silva, 2012:5)

Ajudando os jovens a nível escolar, criando as bases para um percurso educativo de sucesso, permitindo também que os jovens prevejam e idealizem não só o sucesso na sua carreira desportiva como também se preparem para um futuro “além do mundo do futebol”.

2. Sentidos atribuídos à escola: as palavras de técnicos/as e jovens

A presença diária na CD e, principalmente, no horário de estudo, foi possível perceber a variedade de relações e sentidos atribuídos à escola por parte dos jovens visto que “ao longo da escolarização os alunos vão construindo o seu projecto identitário” (Abrantes, 2003:16). Essa identidade é muito bem conhecida pelos/as técnicos/as que analisam e percecionam a relação dos jovens com escola,

“mas pronto a relação com a escola destes jovens é exatamente igual à dos outros jovens.” [Técnica]

“Por isso nestas características estes jovens são exatamente iguais aos outros, vivenciam as coisas exatamente iguais aos outros, tem outro tipo de motivação, as próprias matérias não os agradam tanto, a maneira como a escola hoje em dia existe não é motivadora para a maioria dos jovens – estes e os outros (...)” [Técnica]

“Temos um bocadinho de tudo [jovens e sua relação com a escola]. Eu diria que os jogadores que já estão no nosso processo há algum tempo já assimilaram uma certa cultura escolar (...)” [Técnico/a]

“(…) porque são jovens e hoje em dia podemos dizer que a relação com a escola dos jovens está afetada por si só, como sempre esteve e também não é? A escola é sempre aquela coisa (…)” [Técnico/a]

O técnico fala-nos da diversidade de relações que os jovens do contexto têm com a escola, referindo ainda que os jovens que já residem no contexto há mais tempo, já “assimilaram uma certa cultura escolar”.

O/a técnico/aa percebe estes jovens como “exatamente iguais aos outros”, pois se considera que a escola não é motivadora para “a maioria dos jovens”, também não o é para estes jovens. Esta falta de capacidade que a escola tem vindo a revelar para motivar os jovens deve-se, por vezes, ao facto de que “dela não têm muito a esperar, nem sequer um «canudo»” (Pais, 1996: 243). Certo é, que atualmente um diploma seja necessário para aumentar a probabilidade de obtenção de um emprego, contudo “os diplomas procuram-se de forma cada vez mais desencantada” (Azevedo, 1999:20). O mercado de trabalho é caracterizado pela “imprevisibilidade acerca do que sucederá nos próximos anos: que emprego haverá, que contratos de trabalho, que vínculos (…)” (Azevedo, 1999:31), e, um percurso educativo positivo, não é um comprometimento com um percurso laboral de sucesso.

Esta desmotivação perante a escola foi conhecida através das vozes dos próprios jovens e observações realizadas no contexto,

“Bem, a minha relação com a escola não é assim muito boa, nunca gostei de ser aluno, nunca gostei de ir para a escola, acordar cedo e isso, isso é muito mau.”
[Rapaz J]

“não gosto muito da escola” [Rapaz R]

“Na minha opinião a escola é um local que para alguns é bom e para outros não tanto. Para uns é uma seca porque ficamos quase metade do nosso dia enfiados numa prisão e é essa a minha opinião” [Rapaz M]

No GDF realizado com os jovens, nenhum deles afirmou que gostava da escola. As dinâmicas que a escola impõe aos jovens é algo que tem um impacto negativo na vida destes jovens, os horários escolares, - “acordar cedo” -, o facto de terem de passar o dia todo numa sala de aula fechados a ouvir sobre temas, que provavelmente, não têm nenhum interesse prático para estes jovens, - “ficamos quase metade do nosso dia

enfiados numa prisão”. A descrição da escola através da palavra prisão demonstra claramente a ideia que o espaço, e as dinâmicas escolares, lhes transmitem.

A escola parece ser sentida como imposta e apresenta-se de forma desagradável: são os/as jovens que não se *adequam* à escola, ou o espaço, as dinâmicas escolares, que não se *adequam* aos jovens? A conotação do termo *adequar* demonstra que existem cedências que têm de ser feitas, alguém ou algo tem de se adaptar. A Escola enquanto instituição, não está a ser capaz de se malear à heterogeneidade de públicos que por ela passam, talvez nem esteja sequer a tentar adaptar-se pois “[a] escola convive mal com os seus estranhos, as suas contradições, que acolhe na sua afirmação da Escola para Todos, mas que a contrariam na sua ordem” (Silva, 2010:217). O produto positivo que sai da escola (alunos/as de sucesso), ocorre quando não existe uma colisão entre as dinâmicas escolares e a adaptação que se faz à escola e, esta adaptação “implica que os sujeitos sejam portadores de referentes orientadores que promovam uma relação positiva e significativa com o saber” (Silva, 2010: 219). Contudo, o facto de terem de ser os sujeitos a comportar em si referentes orientadores que promovam de alguma forma o sucesso educativo, demonstra que cabe ao/a aluno/a assumir o seu sucesso ou insucesso, sendo o responsável individualmente. Ou seja, o insucesso do/a aluno/a é somente avaliado como algo “extrínseco ao sistema, com origem principalmente no contexto familiar e social e no desinvestimento individual” (Carrito, 2014: 38). Tudo de negativo que ocorre **dentro** da escola, é imediatamente transposto para algo que ocorre ou ocorreu **fora** dela.

2.1. *“eu sou um rapaz aplicado quando quero”: a construção da relação com a escola*

Muitos jovens afirmam que não gostam da escola, nem das dinâmicas que esta promove, dois dos jovens que participaram no GDF, fazem uma certa adaptação à escola,

*“se gostar de uma coisa, **trabalho para ter uma boa nota**, se não for daquilo que eu mais gosto, **trabalho para o razoável**.”* [Rapaz A]

“eu sou um rapaz aplicado quando quero, tiro boas notas às vezes e quer dizer, tiro boas notas porque... no fundo eu vou tirar boas notas naquilo que eu gosto de fazer,

se não for uma coisa que eu goste de fazer vou tirar apenas o básico, um 50 e tal”

[Rapaz G]

Nos seus discursos, estes jovens continuam sem afirmar que gostam na escola, optando antes por comparar disciplinas e colocar em si o poder de ser “bom” ou “razoável” enquanto aluno, consoante os seus interesses pessoais nas disciplinas – “*sou um rapaz aplicado quando quero*” – o que parece tornar claro que os alunos não são “completamente domesticados” (Lopes, 2013:108).

Os jovens compreendem que têm, de alguma forma, o poder de escolha: sucesso ou insucesso. Mas esta opção só o é válida para eles pois, de alguma maneira, significam a escola e estão imbuídos de “referentes orientadores” que lhes possibilita essa escolha, contudo reconhecem-se “enquanto sujeitos aprendentes” (Silva, 2010:222) o que lhes confere esta capacidade de gestão de motivação – “*eu sou um rapaz aplicado quando quero*”.

A escola revela-se mais ao menos motivadora devido ao “imperativo de sucesso individual e escolar” (Correia, 2013:52) de que os/as alunos/as são alvo, gerindo dessa forma o nível de empenho que aplicam para obtenção desse mesmo sucesso.

2.2. O valor dos saberes escolares: os significados dos jovens

Antes de ser possível chegarmos a respostas mais diretas acerca das suas relações com a escola, os jovens que participaram no GDF quiseram clarificar o seu posicionamento no que diz respeito à relação entre a escola e o futebol.

“A minha relação com a escola não deve ser afetada pelo futebol, devemos-nos concentrar no futebol e na escola e tirar as notas que pretendemos e estudar ao máximo.” [Rapaz A]

“na minha opinião a escola não deve ser afetada pelo futebol, devemos sempre tirar as notas que trabalhamos para ter e acho que a escola é uma coisa boa para nós aprendermos como homens e na vida e acho que a escola faz bem, essa é a minha opinião.” [Rapaz G]

“Na minha opinião a escola... é importante para o nosso futuro para aquilo que queremos ser e ajuda-nos a crescer também como pessoas.” [Rapaz R]

Foi interessante perceber que decidiram não responder diretamente à questão colocada no GDF relativa aos seus relacionamentos com a escola, mas sim falar da importância que a escola tem para a sua formação enquanto cidadãos – *“ajuda-nos a crescer também como pessoas”* – como também optaram por realçar de imediato que *“a escola não deve ser afetada pelo futebol”*. Pretenderam demonstrar que consideram a escola importante, denotando-se que *“os alunos conhecem a necessidade da escola”* (Barganha, 2013:135). Ficou claro que não percecionam a escola como meio de obtenção de conhecimento específico, para que no futuro ingressem numa profissão que não seja o futebol,

“Neste caso, se formos futebolistas, vamos ganhar muito dinheiro, para gerir o nosso dinheiro e para não ser como muitos jogadores que perdem o dinheiro sem saber geri-lo bem.” [Rapaz G]

“-Eu acho que sim [importância da escola para o futuro], para também quando tivermos os nossos filhos também aprenderem coisas boas, serem educados e isso, ganharem responsabilidades e essas coisas” [Rapaz J]

“-Na minha opinião a escola é muito importante para o futuro porque podemos, como ao bocado, ser o exemplo dos nossos filhos, dos nossos netos e é muito importante claro porque a escola é essencial para a nossa vida e é uma base para o nosso futuro.” [Rapaz C]

-Acho que é importante pois podemos crescer como pessoas, por acaso se dermos jogadores de futebol, podemos crescer também como jogadores, a humildade também cresce e nós temos que saber lidar com o dia-a-dia e nós com a escola podemos saber estabilizar tudo em toda a nossa vida” [Rapaz A]

A escola e o conhecimento nela adquirido, é percecionado como forma de se aprimorarem enquanto cidadãos e jogadores de futebol. A relação com o saber destes jovens estabelece-se a partir de *“uma dialética e não de uma simples complementaridade”* (Charlot, 2001:21), ou seja, estes jovens estabelecem uma relação específica com o saber, que tem por base primordial a sua atividade desportiva, atribuindo uma *“ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo”* (Charlot, 2001:21). Os jovens atribuem significados à forma

como consolidam os conhecimentos obtidos por meio escolar, tornando visível que tentam malear esta mesma relação permitindo que esta seja significativa para si.

Estes jovens estão muito direcionados, focados no seu objetivo primordial: serem jogadores de futebol. Existindo a necessidade de frequentar a escola, direcionam e assimilam-na consoante os seus objetivos, que neste caso, é chegar à equipa principal.

A diferença clara, entre estes jovens e os/as restantes que gostam de jogar futebol, e têm até o mesmo sonho, é o facto “destes estarem já dentro do mundo mediático do futebol” (Pinto, 2008:10). Esta questão faz com que a gestão que fazem dos seus percursos educativos seja feita em redor desta possibilidade que lhes é muito próxima, tornando-se necessário “fomentar no jovem jogador uma disposição concreta em relação aos seus estudos” (Pinto, 2008:12). Esta disposição parece ser gerida pelos jovens, que significam e selecionam alguns dos saberes escolares. Os saberes escolares são projetados enquanto necessidades para o seu futuro, demonstrando que os saberes relativos às “questões relacionais e ao seu desenvolvimento pessoal” (Charlot, 2009:26) são os mais valorizados e transportados para a função que exercem enquanto jogadores de futebol.

Esta organização e significação dos saberes escolares já ocorre nestes jovens devido à proximidade que têm com a sua profissionalização, pois já “pertencem já a uma equipa com visibilidade competitiva internacional e esta circunstância inflama as suas expectativas” (Pinto, 2008: 10).

2.3. Escola como lugar que permite o tempo para se ser jovem

A escola, para alguns destas jovens, não é significada não existindo uma gestão dos seus percursos educativos,

*“Apercebi-me que tal como o Rapaz I, existem mais cinco jovens com as mesmas características, o Rapaz A, o Rapaz M1, o Rapaz RP, o Rapaz M2 e o Rapaz K. Que também são alunos de cursos profissionais, **mas não vão assiduamente à escola e nem têm hábitos de estudo, pois não comparecem à hora de estudo.**” [NT18]*

*“(...) tinha ficado a saber que **o Rapaz K já não ia às aulas.** O Dr. N disse que **ele ia para a escola, mas não ia às aulas.**” [NT61]*

Como vemos, estes jovens por vezes não iam às aulas. As faltas não eram esporádicas, para um descanso dos treinos ou uma saída com amigos/as. Esta falta de assiduidade não era conhecida pelos/as técnicos/as, só era “descoberta” quando estes se

dirigiam à escola, ou os/as professores/as avisavam, visto que os jovens se dirigem para as escolas de forma autónoma. O facto do DPFCEP existir devido à necessidade de “dos jogadores se constituírem também como alunos empenhados” (Pinto, 2008:21) não “alivia esta (im)posição bem vincada face à escola. O não querer ser aluno também é uma forma de assumir a tal (im)posição perante a escola pois “o trabalho de pertença é um trabalho de despertença” (Berger, 2013:88).

Em tempo de aulas – a que não iam – estes jovens ficavam-se pela casa, ou iam sair juntos. O ser jovem, o vivenciar da juventude, sobrepõe-se ao tempo do ser aluno. Sendo a escola – mesmo que não frequentada com regularidade – o espaço primordial para se ser jovem, falta-se à escola, porque existem aulas para se faltar, esse ‘tempo’ não é rentabilizado como aluno, mas sim como jovem pois “a figura de aluna[o] constitui-se através de uma quase renúncia ao estatuto de jovem” (Correia, 2013:65).

A cultura escolar não se adapta ao que é ser jovem pois “a sua lógica normativa desencontram-se com a lógica do movimento, típica do ser jovem” (Silva & Araújo, 2007:97). Esta cultura escolar e a(s) cultura(s) juvenis entram em ‘confronto’, quando desta relação não nascem significações positivas, pois “a escola não desiste de ser e sujeita à experiência social dos alunos que também não desistem de ser jovens” (Matos, 2013:43).

O Rapaz K não ia às aulas, mas escolhia ir, mesmo assim, para a escola. Dentro do espaço escolar optou por ser jovem e descartou a opção de ser aluno. Esta opção demonstra que alguns jovens “refugiam-se na sua condição de jovens não se conformando facilmente a abdicar dela em favor da de aluno” (Barganha, 2013:136).

Esta escolha, para estes jovens, não parece acarretar “dilemas, não existem tensões entre mundos” (Silva, 2013:171), não ir às aulas, não ser aluno, parece transparecer que a escola, para estes jovens, não é viável. A escolha está feita, o destino parece traçado “as antecipações são em conformidade” (Silva, 2013:172).

2.4. “A escola não é para mim”: a relação que (se) recusa

A não significação da escola é uma forma de atribuir significado à relação que se recusa. Um dos jovens – que por vezes não ia às aulas- foi além afirmando que

“O Rapaz M1 disse que a escola não era para ele” [NT43]

A afirmação acima apresentada fez-nos questionar o porquê deste tipo de discurso. A escola é que não é para ele, ou ele é que ‘não é’ para a escola?

Logo no início da minha estadia no contexto falei com dois jovens acerca da escola e o discurso de um deles era um pouco semelhante,

“Ao falar da escola, não parece que tenha uma aversão ao sistema escolar em si, mas sim que não se sente capaz, de alguma forma, de fazer parte desse mesmo sistema.” [NT18]

O discurso de recusa da escola foi mencionado e explicado numa das entrevistas,

“nós recebemos aqui miúdos, que por serem jogadores de futebol tem o estigma de serem burros. Estigma de serem burros porque ao longo da vida se calhar foram passando por eles alguns discursos nesse sentido: Ah tu não precisas de estudar, porque um jogador de futebol é burro. Ah porque não dás para a escola. Ah porque tu sabes é jogar futebol” [Técnica Dr.^a J]

O facto de alguns dos jovens serem catalogados de “burros” ao longo da sua vida, esclarece-nos o sentido do discurso deste jovem.

Lembro-me de uma tarde em que a escola enviou fichas para que o Rapaz M1 as resolvesse, mas recusou realizá-las (ainda sem as ver). A técnica insistiu e até conseguiu persuadi-lo a realizá-las. Ele não lia os exercícios e afirmava prontamente que não os conseguia resolver, que eram muito difíceis. Parecia até bastante incomodado e desconfortável com a situação. Quando a técnica insistiu para que lesse os exercícios, a sua postura alterou-se de imediato quando se apercebeu que conseguia realizar os exercícios, - entusiasmou-se até- pouco depois disse que este tipo de exercícios ele conseguia resolver bem, mas os mais difíceis não.

Numa sociedade “onde as categorias dão sentido às coisas”, ao ser-se categorizado como incapaz de fazer face à escola “os jovens, percebendo como os outros os percebem, vão construindo a sua identidade com base nessas percepções” (Silva & Araújo, 2007:97). A sensação de incapacidade por parte destes jovens denota que os discursos de que foram alvo ao longo dos anos têm repercussões, pois a escola não os reconhece e eles não reconhecem a escola, surgindo “[e]ste não reconhecimento mútuo, que demonstra a existência de sistemas de valores distintos para cada uma das partes” (Silva, 2010:217).

2.5. O que o futebol faz à Escola? - “*Ele explicou que faltava muitas vezes às aulas*”

O futebol demonstrou exercer a sua influência sobre a escola - não só na forma como os jovens a percecionam – sobrepondo-se, por vezes, às tarefas escolares. Ao saírem dos seus contextos familiares denota-se que o futebol não se trata apenas de uma atividade desportiva com teor ‘lúdico’,

“terem [os jovens] paralelamente [à escola] uma atividade que não é apenas lúdica, não é apenas uma atividade de tempos livres, não é apenas uma atividade desportiva tendo em conta a saúde, não.” [Técnica]

Além de ser uma prática desportiva de importância relevante, provoca alterações nas dinâmicas diárias destes jovens, que não têm apenas como foco a escola. Se se tratasse de uma prática de teor lúdico, essa estaria facilmente em consonância com a escola, sendo mais facilmente articulada com aulas e tempos de estudo. Estando o clube focado na excelência e resultados, e os jovens focados na busca por um sonho no mundo do futebol, este desporto entra muitas vezes em confronto com a escola,

“Durante a reunião, as professoras perguntaram ao Rapaz D que matéria é que ele tinha dado, e ficaram bastante surpresas quando, perceberam que ele não tinha estado presente em muitas aulas, sendo que algumas matérias que elas enunciavam, eram completamente desconhecidas para ele. Ele explicou que faltava muitas vezes às aulas, devido a treinos, jogos, ou estágios na seleção nacional.” [NT75]

Ao se estar presente no contexto e nas reuniões da escola, percebeu-se a dimensão do futebol na vida de alguns destes jovens. Não se trata apenas de uma atividade física com horários pré-estabelecidos e contornáveis. Se estes jovens procuram o sucesso enquanto futebolistas, é necessário cumprir com rigor as atividades do clube (treinos e jogos), mesmo que isso suprima, por vezes, o tempo dedicado à escola. Estes jovens ao terem de faltar a algumas aulas, o acompanhamento do currículo escolar é condicionado, no que concerne a algumas matérias, mas esse parece ser um risco aceitável, visto que o que está em jogo é o seu futuro enquanto profissionais do futebol. Para que tal seja concretizável, são necessários sacrifícios – estar longe da família, faltar às aulas – no presente, para que o futuro seja o que ambicionam. Se os jovens se mantêm na escola na busca de um futuro melhor, estes estão menos tempo em meio escolar, na busca desse

mesmo futuro, pois o “futuro colonizou o presente” (Lopes, 2013:107), constrói-se o ‘hoje’, já a pensar no ‘amanhã’.

Alguns dos jovens mais “prestigiados” a nível futebolístico, além de se dedicarem ao clube, eram também convocados para a seleção nacional,

“Os jovens [três jovens do 11º ano], exceto o Rapaz G1, que não foi convocado - vão estar um mês sem ir às aulas.” [NT64]

A seleção nacional retém muito do tempo escolar destes jovens, com tempos, por vezes, muitos longos. Neste caso apresentado, os três jovens do 11º ano, faltaram cerca de um mês às aulas, devido a um campeonato europeu, em ano escolar de exames nacionais. O esforço deles foi necessário, mas o esforço também foi dos/as professores/as,

“A reunião foi em torno da “ginástica” que os/as professores/as terão de fazer para lecionar e preparar os jovens para os exames nacionais que se realizam já neste período, que é muito curto. Os jovens, só estarão presentes, cerca de um mês. Foi pedido, muitas vezes, aos jovens que se esforçassem, mesmo na seleção para estudarem. O Rapaz G1 e os professores ficaram encarregues de enviar material para os jovens estudarem.” [NT64]

Os/as professore/as demonstraram uma espécie de “habituação” a este tipo de situações com estes jovens. Na reunião mostraram ter um plano muito bem traçado para que os jovens conseguissem resultados positivos e uma boa preparação para os exames nacionais. O/A técnico/a reconhece que a articulação entre a escola e o futebol é essencial, para que os jovens alcancem o sucesso escolar,

“Agora tem de haver aqui uma articulação muito grande entre a escola e a parte do futebol, quando digo articulação, estou a dizer em termos de horários, em termos da sensibilidade dos professores para questões que são muito específicas nestes grupos, que eles realmente faltam mais que os outros, que eles realmente têm menos tempo para estudar. E isto, se não for bem trabalhado, eles acabam por ser penalizados e podem ser altamente penalizados.” [Técnico/a]

Neste caso, a ‘abertura’ da escola e dos/as professores/as, a estas situações específicas, dos jovens, facilita o processo educativo dos jovens, tornando-se importante para estes jovens e Departamento Pedagógico, que os/as professores/as desta escola “possam fazer a «gestão da diversidade» (Cortesão & Stoer, 1997:16). Este trabalho extra

por parte dos/as professores/as é crucial, permitindo que os jovens não saiam prejudicados a nível escolar.

O trabalho dos/as professores/as tem o seu relevo, mas nem sempre conseguem combater questões de ordem externa. Por exemplo, quando o futebol começa a influenciar de alguma forma as perspetivas de futuro dos jovens entrando em confronto com a escola,

“Porque chega a um ponto a que chegamos a clubes que nós estamos e começamos a pensar que já temos a vida feita, começamos a cagar para a escola... começamos a esquecer da escola, começamos a pensar só no futebol e que a escola deixa de ser importante e pronto...” [Rapaz J]

Já falamos anteriormente da escolha de ser jovem, em detrimento de ser aluno. Nesta situação insurge um conflito: se ao longo da vida “as pessoas vão adquirindo e assumindo certos papéis” (Ferreira & Nunes, 2010:39), alguns desses papéis podem entrar em conflito. Alguns jovens vivem em conformidade entre a dialética de ser aluno, jovem e futebolista, já outros não conciliam tão benevolentemente esses papéis. Neste caso, o exemplo do Rapaz J, mostra que o facto de estar num clube com mais ou menos prestígio, influencia a forma como perspetiva a sua relação com a escola, pois se o futebol pode garantir ascensão social e económica, a escola deixa de fazer sentido, quando se considera que “já temos a vida feita”. Até porque “longe vai o tempo em que à saída da escola havia um emprego seguro e definitivo” (Ferreira & Nunes, 2010:40), logo, constroem-se ‘fugas’ e caminhos que se tornam mais atraentes aos olhos de rapazes que já estão num contexto que os colocou mais perto da concretização dos seus sonhos.

Síntese

A variedade de relações com a escola destes jovens foi clara, pois se existem jovens que não gostam da escola, outros que a toleram (existindo disciplinas que os cativam) atribuindo significados, fintoando uma relação mais atribulada, existem outros que nunca “chegam a dar sentido à sua atividade” (Berger, 2013:78). Esta multiplicidade de significados e insignificâncias face à escola, descrevem “uma grande diversidade quer de perspetivas face à escola quer de projetos de futuro” (Baganha, 2013:134).

Se para alguns jovens a escola funciona como um “trampolim socioeconómico” para obtenção de “um futuro melhor, que significa muitas vezes, um emprego melhor” (Silva & Araújo, 2007:95). Para outros já se tornou claro que o “aumento da escolarização e da formação escolar nem sempre terá correspondido uma maior qualificação profissional” (Pais, 1990:143). Para estes jovens a escola não funciona como forma de ascensão socioeconómica, pois na maioria, os seus discursos estão muito orientados para a profissionalização no futebol, acreditando que essa será a sua única profissão, que é difundida como profissão de riqueza e mediatização social.

3. O papel da família na atribuição e distribuição de importância à escola

A questão da família e a sua influência no percurso escolar dos jovens, não foi algo que procurei compreender inicialmente, mas no contexto, esta questão surgiu, e, ao longo do tempo, foi se tornando claro que era uma questão importante. Esta discussão resulta das inúmeras observações feitas, e principalmente, de uma articulação entre observações, pois, se à primeira vista esta questão não se apresentava de forma óbvia, ao longo do tempo, ganharam significado. Se no início era visível a diversidade de relações e significados atribuídos à escola, mais tarde tornou-se claro que a diversidade de relações não tinha apenas o contributo do futebol. A família demonstrou ter um papel bastante relevante na atribuição de importância à escola. Quando nos apercebemos que haviam jovens que lutavam pelo sucesso escolar e outros que lutavam contra a escola, foi necessário ir além do futebol, e perceber o porquê. Se são todos jogadores de futebol, porque uns interiorizam a escola como importante e outros não?

Parte do meu papel no contexto consistia em ir a reuniões escolares, de alguns dos jovens. Algumas dessas reuniões tinham a presença dos/as encarregados/as de educação,

*“Hoje por volta das 18h, fui, juntamente com o Dr. N, ao CJD, para uma reunião com os/as professores/as, diretor de turma, **encarregados/as de educação** e os jovens do 11º ano.” [NT29]*

Depois de várias reuniões similares, foi notório que os/as encarregados/as de educação destes jovens, estavam realmente envolvidos no seu percurso educativo,

“Já os/as encarregados/as de educação apelavam ao mesmo, para que os seus educandos não saíssem prejudicados desse processo, e reforçaram que os mesmos fazem esforços enormes para trazer e buscar os seus filhos aos treinos e escola, e que mesmo os jovens têm que fazer um esforço extra para abdicar de saídas com amigos e passarem os fins-de-semanas em casa a estudar.” [NT29]

“Existe, é certo, uma enorme preocupação com o sucesso escolar destes jovens, por parte dos/as seus/as encarregados/as de educação e professores/as” [NT29]

Dos jovens que provêm de zonas do país mais distantes, ou até de outros países, os/as E.E são os/as técnicos/as do Departamento Pedagógico. De qualquer forma, alguns familiares demonstram interesse e procuram estar envolvidos no percurso educativo dos jovens, mesmo que através de chamadas telefónicas que fazem para os/as técnicos/as,

“Recordo-me agora de algumas chamadas que o Dr.º N ou a Dr.ª J recebe de alguns familiares dos jovens preocupados com o percurso escolar dos mesmos.” [NT49]

Após a perceção deste envolvimento dos/as E.E e familiares, foi tempo de refletir acerca desta participação, pois os jovens com boas notas e assiduidade escolar, contactavam diariamente familiares e encarregados de educação,

“é comum ouvir chamadas dos pais ou encarregados/as de educação a perguntar como está a correr a escola, pois ao ouvir as respostas deles, percebo que a escola está a ser tema de conversa, ou os/as encarregados/as de educação que fui conhecendo nas reuniões no CJD, demonstram uma preocupação e um acompanhamento próximo dos seus educandos a nível escolar.” [NT49]

Na atual escola de massas têm-se assistido a duas tendências, a primeira demonstra “a crescente importância da escola na vida das famílias” (Diogo, 1998:91), pois tem aumentado a participação parental na vida escolar dos filhos (por exemplo através das associações de pais), com o intuito de investir na carreira escolar dos filhos/as,

de forma a que estes obtenham um diploma que beneficie uma melhor inserção no mercado de trabalho. A segunda tendência revela as “desigualdades nas estratégias ligadas ao investimento escolar” (Diogo, 1998:91), devido, sobretudo, às classes sociais, pois se a busca é por resultados escolares positivos, a “orientação na trajetória escolar” (Diogo, 1998:91), define o destino escolar, como por exemplo, a ingressão num curso profissional.

Os jovens que faltavam, por vezes, às aulas, que não atribuíam relevância ao seu trajeto escolar, pouco comunicavam com os seus familiares,

“Os restantes jovens, que por exemplo, não vão às aulas, têm pouco contacto com os familiares, ou não os vêem com regularidade, pois alguns nem são naturais de Portugal, ou seja, não existe um contacto dos familiares com os jovens, nem com os/as técnicos/as para ter conhecimento do percurso escolar destes jovens.”

[NT49]

A família exerce influência na trajetória dos percursos educativos, através da “transmissão cultural ou de cálculos posicionais, decorrentes em ambos os casos, da condição social” (Diogo, 1998:92). O contexto familiar é bastante importante no que diz respeito à construção do Eu que se realiza nesse meio, é no “lar que as pautas culturais e sociais são aprendidas” (Baltazar & Moretti & Balthazar, 2006:45). Mas a socialização é construída de forma dialética, visto que os indivíduos são capacitados para a “reelaboração do que lhes é transmitido” (Diogo, 1998:94), sendo que ao nível das mais diversas socializações, outros fatores/influências são interiorizados, como é o caso da escola, que também tem a sua importância, pois pode contribuir para a “construção da personalidade do/[a] aluno/[a]” (Baltazar & Moretti & Balthazar, 2006:46). Mas ao chegar à escola, o sentido que a criança poderá ou não atribuir à escola, recai novamente na família, visto que a criança já tem em si “aspectos constitucionais e vivências familiares” (Baltazar & Moretti & Balthazar:47).

A falta de contacto dos/as familiares e E.E com o contexto e com os jovens, deixou clara esta correlação entre uma relação significada com a escola e uma apropriação e difusão da educação como algo primordial no seio familiar. Nesta ordem de ideias, o conceito de *habitus* confere sentido a esta correlação escola-família, visto que este indica “um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital” (Bourdieu, 1989:61). Não

existindo um *habitus* incorporado que permita um percurso educativo de sucesso e, se não for atribuído um sentido à escolarização, a escola fica aquém na sua missão de ‘educar’. É nesta falta de disposição incorporada que se revela o *habitus*,

“se *habitus* foi concebido como princípio mediador, princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência, foi no seu desajustamento que ele se tornou explícito” (Setton, 2002:62)

Quer-se com isto dizer que, o *habitus* revela-se sempre que haja uma tensão entre o que se é, e o que a sociedade espera que se seja. Se o *habitus* de um/a aluno/a se desajusta á escola, e a todas as normas impostas por esta, fica demonstrado a implicação da família nesse desajuste. Pois, o *habitus* adquirido ao longo da socialização primária exerce grande influência na forma como se desenrolam os percursos educativos.

Isto é, a busca por um percurso escolar de sucesso requer o envolvimento dos/as jovens e seus/as familiares/E.E, visto que “um estreitamento de relações potencia um melhor desempenho académico das crianças.” (Sarmiento & Marques, 2006:75).

Contudo, esclarecemos que não consideramos o *habitus*, uma fatalidade, ou seja, certamente existem possíveis percursos de sucesso, pois “muitas vezes, mobilizamos as disposições de formas diferentes consoante os contextos de interação” (Lopes, 2013:103), isto é, analisamos este conceito, na crença de que “se tomado de forma plástica, tem forte dimensão heurística” (Lopes, 2013:104).

A socialização é uma das questões referidas pelo técnico,

“às vezes torna-se mais difícil o trabalho, porque temos que ter em conta o contexto, não é, o contexto onde cresceram, onde se socializaram, onde foram educados. E uma coisa é um jogador proveniente do Algarve e outra coisa é um jogador proveniente da Guiné-Bissau.” [Técnico]

A cultura, a socialização, são realmente importantes, mesmo para o trabalho que os/as técnicos/as realizam com os jovens, pois ao conhecer o background dos jovens, percebem o grau de importância que é atribuído à educação, consoante a zona geográfica e também o contexto familiar dos jovens. De todos os jovens que “negativizam” a escola, apenas um é português, os restantes são africanos. A questão da importância escolar tornou-se mais difícil de trabalhar com esses jovens em específico, por parte dos/as técnicos/as. Talvez porque nos seus contextos familiares a escola não era acessível, talvez

porque o futebol tornou-se a esperança de ascensão social, ou talvez por uma combinação de discursos que os levou a crer que a escola não é para eles,

“Estigma de serem burros porque ao longo da vida se calhar foram passando por eles alguns discursos nesse sentido: “Ah tu não precisas de estudar, porque um jogador de futebol é burro. “Ah porque não dás para a escola. Ah porque tu sabes é jogar futebol” [Técnico/a]

Um dos jovens, africano, destacou-se dos restantes os jovens, devido ao seu constante esforço para ser melhor a nível escolar,

“depois não nos podemos esquecer que o Rapaz G1 sendo – isto vale o que vale – sendo africano, tendo uma educação que se calhar sempre o propôs muito para a educação, porque a educação em determinados sítios é a única salvação para estes jovens e o Rapaz G1 acho que ainda está muito ligado a esta ideia, ele acha mesmo e acredita nisso” [Técnico/a]

A origem geográfica pode ter o seu relevo mas, o contexto familiar releva-se ainda mais, visto que o Rapaz G1, sendo também ele africano, o seu contexto familiar significou a escola como forma de ascensão social, denotando-se que “há alguns pais que possuem um «know-how» sobre a escola que ajuda os filhos a serem bem sucedidos” (Davies & Marques & Silva, 1997:58), verificando-se também que, neste caso, cabe ao Estado agir como “um Estado educador” (Stoer&Silva, 2005:23), impondo a escola como “a única salvação” para estes jovens.

4. Deambulando entre a Juventude e a Aduldez: Processos de construção da adultez por via do futebol

Nas observações e interações realizadas no contexto, foi ganhando força a necessidade de aprofundar a questão da dualidade que surgiu: serão estes rapazes apenas jovens ou poderão ser considerados adultos? Esta questão não estava planeada quando se traçaram os objetivos da presente investigação. Não foi algo que surgiu de forma clara, mas sim surgindo aos poucos, apresentando pistas,

*“Perguntei então ao Drº. N o porquê de ser tão complicado fazer estes jovens ir à escola, ao que ele respondeu dizendo **que é muito difícil manter jovens na escola quando já recebem 4 mil euros por mês.**” [NT19]*

Quando nos propusemos a perceber se o futebol afetava de alguma forma a relação destes jovens com a escola, não estava implícito nada além da vertente desportiva e da carga horária a que estes rapazes estavam sujeitos.

Ao descobrirmos, a partir da questão colocada ao técnico, que aqueles jovens já recebiam um salário, esta pista foi seguida e ganhando relevo.

Posteriormente, fui convidada pelo Departamento Pedagógico a acompanhar uma reunião que se realizou com os jovens e os treinadores no campo de treinos, o que possibilitou a observação da postura e dinâmicas dos jovens num contexto diferente,

*“**A sua postura era muito diferente** daquilo que conheço deles, estavam com uma **postura muito “adulta” no balneário, parece que no elemento futebol transformam-se.**” [NT23]*

*“Quando acabou a pequena reunião do balneário fomos ver um pouco do treino dos jovens. **Em campo vi novamente aquela postura adulta** que tinha visto á pouco no balneário, mas desta vez com a bola nos pés. À minha frente **não estavam miúdos simplesmente a jogar à bola.** Recordaram-me aquelas imagens que se vêm nos telejornais dos treinos dos jogadores das equipas principais que estão sempre atentos às orientações dos treinadores.” [NT23]*

O principal local de interação com os jovens era no contexto da Casa do Dragão, onde lidava diariamente com as questões escolares. Se a escola e suas atividades nos propõem como espaço/tempo para se ser jovem, era apenas esse lado que nos davam a conhecer. No contexto desportivo foi-nos permitido conhecer um outro lado que até então nos era desconhecido. Um lado que apresentava uma postura mais formal, mais moderada, o corpo completamente controlado, postura essa que é oposta ao que se observava na CD, onde se assistia a conversas, comportamentos e brincadeiras mais relaxadas,

“são capazes de estar aos berros em plena rua, caso eu não repare que estão a passar do outro lado da rua” [NT60]

No campo de treinos, a escuta sobrepunha-se à afirmação da voz, uma postura que no fundo era mais adulta. Se através de observações e conversas, a possibilidade de estes

jovens apresentarem deambulações entre a juventude e a adultez ganhavam força, através das entrevistas e do grupo de discussão focalizada essa possibilidade reforçou-se.

O primeiro ponto de análise desta deambulação entre o ser jovem e adulto começa por ser explicado pelas vivências destes rapazes, que diferem da maioria dos rapazes e raparigas das mesmas idades,

*“Fiquei a saber um pouco mais dos horários dos jovens **para as suas saídas e apercebi-me que têm a sua vida um pouco mais regulamentada devido aos horários de treinos e de jogos que têm. Nem sempre podem sair à noite aos fins-de-semana (típico da maioria dos jovens), pois tem jogos (quando convocados), ou seja, não vivem realmente ao ritmo dos outros jovens, pois tem mais obrigações**”* [NT10]

*“O diretor explicou que **eles têm de perceber que não são realmente como os outros jovens, pois estão a lutar por um sonho, e que há muitos jovens que também queriam estar no lugar deles. Para isso precisam de fazer algumas cedências, sendo que uma delas são as saídas à noite.**”* [NT12]

Decidimos abordar esta questão no GDF para perceber se sentiam que não experienciavam a juventude como os/as restantes jovens,

“ J- Talvez não...

G- Porque perdemos muitas coisas... Festas...

J- Perdemos liberdades que se calhar se não tivéssemos no clube que estamos e na situação que estamos de cá viver e de ser do Porto e tudo mais...

J- Acho que devíamos ter mais liberdade, poderíamos ter liberdade e fazer as coisas que os outros jovens fazem e que nós não podemos fazer porque se estamos atrás de um sonho, não o podemos prejudicar.

C- Na minha opinião, nós que estamos atrás de um sonho temos de abdicar de várias coisas e que, claro que somos diferentes, somos rapazes mais fortes e com esta experiência de vida tornamo-nos homens mais cedo e tornamo-nos alguém e tornamo-nos pessoas melhores tendo esta experiência de vida.” [GDF]

Parece ser notório um certo descontentamento relativamente à falta de “liberdade”, porém este descontentamento desvanecia quando afirmavam que eram sacrifícios necessários para lutar pelo “sonho”. Estes jovens “abrem mão” do presente (em comparação com os restantes jovens) para alcançar um futuro que poderá (como

todos os futuros) ser incerto pois, “Muitos[/as] jovens alimentam ilusões razoáveis em relação ao futuro” (Pais, 2001:77). Certo é que as vivências que estes jovens experienciam “espelha uma realidade que em nada se assemelha à realidade de jovens que não integram equipas de competição” (Pinto, 2008:3). O mundo do futebol, num clube de prestígio, onde estes rapazes encontram-se já inseridos, coloca-os num patamar de maior proximidade de concretização do seu objetivo final, que é chegar à equipa principal, logo, “as expectativas em relação a uma carreira futebolística (com tudo o que isso pode implicar) orientam a maior parte das opções feitas pelos jovens” (Pinto, 2008:7). Neste caso, essas opções passaram por abdicar de uma vivência, considerada normalizada (como os jovens referem, as idas a festas, saídas com amigos/as, etc.) das suas juventudes.

4.1. Processos de profissionalização no futebol – “até porque muitos deles começam a ganhar dinheiro”

NA entrevista decidimos aceder à opinião que o/a técnico/a tinham acerca da deambulação qntre o ser jovem e o ser adulto. Na sua entrevista é bastante perçetível o processo de profissionalização dos jovens, que ocorre quando chegam ao escalão de juniores do clube,

“a nível do futebol mundial, até o europeu, com 16 ou 17 anos já comesças a ver jovens nas grandes equipas europeias não é, e é inevitável que eles se projetem também nesse sentido e aqui é que nós começamos a ver aquela fricção do ser jovem, do ter que abdicar de muitas coisas que os jovens da idade deles fazem. Abdicar no sentido de não ter uma vida igual à dos outros, igual à dos amigos da escola, igual à dos amigos que eles têm, pronto e aí começa-se a diferenciar, começa a criar-se à volta deles realmente uma responsabilização maior e aí sim, este ser jovem começa a terminar, e o ser adulto que já existia ali um bocadinho latente, começa a ter que sobressair, pronto e aí estamos a falar de jovens de 16 ou 17 anos que começam a ter contacto com uma realidade profissional e bastante regrada, o futebol é uma realidade profissional bastante regrada com compromissos muito formais, parecendo que não, uma disciplina muito acentuada, pronto e aí há esta deambulação, que tu apelidas e muito bem, do ser jovem e do ser adulto, que é uma deambulação inevitável (...) mas nestas idades e nestes escalões, nomeadamente nos juniores, que começa a haver uma exposição também maior a nível social para eles, começa a existir esta clivagem aqui entre eles e os outros jovens, porque eles começam a ter realmente uma profissão. Aí nós podemos já apelidar de uma

questão de profissão até porque muitos deles começam a ganhar dinheiro que pode garantir, entre aspas, uma gestão familiar por exemplo, não é?” [Técnico/a]

A profissionalização destes jovens inicia-se, como a Técnico/a mencionou, por volta dos 16 de idade, altura em que algumas promessas do futebol, começam a frequentar a equipa de juniores (Sub 19), que vai de encontro à idade em que ainda frequentam a escola.

Estes rapazes, alunos e futebolistas profissionais, estão em **constante transição**: se numa parte do dia se dedicam à escola e vivenciam o dia-a-dia da “vida quotidiana dos jovens” (Pais, 1996: 11), numa segunda parte do seu dia dedicam-se ao futebol (profissão) aonde se traçam “eventos indicadores de situações de transição” (Ferreira & Nunes, 2010:41), como por exemplo, o facto de auferirem de um salário.

No seu relatório de estágio, realizado no mesmo contexto (Casa do Dragão), Joana Pinto (2008), já analisava estas questões de transição, concluindo que estes rapazes se distinguem dos/as restantes jovens, considerando que os seus trajectos eram “não normativos numa perspectiva multidimensional (...) que representam a grande diferença destes jovens em relação a outros[/as].” (Pinto, 2008:9), neste caso, a perspectiva multidimensional refere-se ao facto destes rapazes saírem dos seus contextos de origem (família, escola, etc.).

Se a transição para a idade adulta é marcada pela “finalização da carreira escolar, a inserção no mercado de trabalho, a autonomização residencial face à família de origem” (Pinto, 2008:40), estes rapazes, - alunos e futebolistas profissionais- são jovens ou adultos?

4.2. Contributos teóricos para a compreensão das transições juvenis em intermitência

Na entrevista realizada com o/a técnico foi também afirmada uma diferença que se demonstra notória acerca das transições que ocorrem do contexto desportivo para o contexto escolar,

“eu por acaso costumo dizer quando os vejo a jogar que eles não parecem meninos, parecem realmente já muito maduros, é, há uma certa diferença da maturidade

deles quando estão no âmbito do futebol, depois no outro âmbito parecem realmente jovens normalizados vá. Mas sim, quer dizer há um nível de exigência acima do que é normal para a idade deles” [Técnico/a]

A Psicologia fornece pistas com os contributos de Jeffrey Arnett (2000), que desenvolveu o conceito de Adultez Emergente (*Emerging Adulthood*), devido às transformações dos padrões sociais que demarcavam a transição para a idade adulta. Este modelo de análise acerca desta “etapa de vida” é feito com recurso a argumentos de ordem demográfica, ou seja, existe “a great deal of demographic variability, reflecting the wide scope of individual volition during these years” (Arnett, 2000:471). Neste caso, o autor dá-nos o exemplo dos jovens que após o ensino secundário prosseguem para o ensino superior “and spent the next several years in some combination of independent living and continued reliance on adults” (Arnett, 2000:471). Esta forma de “independência” conferida aos adultos emergentes deve-se a “um menor controlo parental e, por outro lado, de uma menor pressão social para aderirem a modelos normativos de entrada na idade adulta” (Mendonça, Andrade & Fontaine, 2009:149), visto que hoje em dia a normatividade não é característica das transições para a idade adulta.

Os jovens que moram na CD enquadram-se de certa forma neste argumento demográfico visto que estão deslocados da sua área de residência e não moram com os pais ou outros E.E.

Existem, por exemplo, jovens que habitam no apartamento que o F.C.P dispõe. Neste caso a questão da independência tem sentido,

“existência de um apartamento (do clube) situado muito perto da CD, onde residiam alguns jovens, os mais velhos, que fazem na mesma as suas refeições na CD, mas ganham um pouco mais de autonomia ao morar no apartamento” [NT10]

Mas de certa forma são colmatadas algumas questões inerentes a uma definição de independência, no que diz respeito aos jovens que habitam na CD, visto que não realizam nenhuma tarefa de ordem doméstica,

“Pouco depois de ter chegado à CD deu-se início à reunião de Staff, estavam presentes (...) as duas cozinheiras, as duas encarregadas da limpeza e os quatro porteiros (...)” [NT10]

Falamos de uma independência relativa visto que o contexto lhes concede *staff* que prepara as refeições, a arrumação dos quartos, lavagem da roupa e os porteiros que ficam encarregues pela CD, no sentido de vigiar a casa.

Outro argumento é referente à perceção subjetiva do estatuto de adulto (Arnett, 2000). No GDF perguntei aos jovens se sentiam que deambulavam entre o ser jovem e adulto, devido ao contexto escola e ao contexto desportivo,

*“A - Não, temos que ser constantes, iguais. **Ser homem** nos dois [escola e futebol].
C- Há momentos que **na escola** dá sempre para libertar a tua **criança** interior, em que não podes abdicar do futebol porque tens de ser um exemplo, podes mostrar que já és um profissional já com a tua idade no futebol. E na escola dá sempre para te libertares da rotina futebolista” [GDF]*

Estes rapazes frequentam o 8º ano de escolaridade e têm 14 anos de idade e já têm um discurso muito direccionado para o ser adulto, o ser “homem”. O rapaz A diz-nos que têm que ser homens tanto na escola como no futebol, assumir já uma postura de adulto nos dois mundos. Enquanto que o rapaz C afirma que na escola podem sempre ser mais “crianças”, que é o espaço em que se podem libertar da rigidez de ser um adulto profissional no futebol.

Uma questão inerente a esta subjetividade, é o facto dos “Emerging adults do not see themselves as adolescents, but many of them do not see themselves entirely as adults” (Arnett, 2000:471). O conhecimento situado “do que se é” é quase inexistente, neste caso, estes rapazes não se definem como jovens automaticamente, mesmo tendo apenas 14 anos, vagueiam entre os dois mundos, num vaivém constante entre uma postura de jovem e uma postura que se requer adulta no mundo do futebol.

A questão do vaivém entre as juventudes e a adultez é retratada por Machado Pais (2001) com a teoria da *geração yô-yô*. Neste caso, a deambulação é, normalmente, espaçada cronologicamente. Esta geração é caracterizada pelo “tempo de eterno retorno”, ou seja, tão rapidamente fazem a transição para a idade adulta, passando do estatuto de estudante para o estatuto de trabalhador, como “com a mesma rapidez, caem de novo no desemprego, voltam à condição de estudantes e se divorciam, redescobrimo a juventude” (Pais, 2001:73). Neste caso, esta teoria não é completamente compatível ao caso que aqui analisamos, visto que estes rapazes **vivenciam tempos de transições diários**: se de manhã estão nos treinos, assumindo o papel de futebolistas profissionais, da parte da

tarde, dirigem-se à escola, para assumir o papel de aluno. No mesmo dia, são adultos e jovens. Como defini-los?

Contributos para discutir o conceito de transições juvenis

O caso que aqui estudamos é um pouco diferente do conceito (*Emerging Adulthood*) e da teoria (*Geração yô-yô*) que aqui apresentamos. No caso que aqui estudamos, esta deambulação é diária, ou seja, parte do dia é passado na escola, assumindo o papel de aluno/jovem, e outra parte, enquanto adultos, na prática do futebol.

Concordamos com Pinto (2008), que ao encontrar estas vivências, e partilha de expectativas, que eram transversais a todos os residentes da CD, assumiu a “existência de uma *cultura comum*” (Pinto, 2008:10), visto ir de encontro às características da designação de culturas juvenis de Machado Pais (1996).

Quando reflete acerca duma possível denominação destes rapazes enquanto jovens, não se foca essencialmente na transição para a vida adulta, mas sim na dificuldade de definir estes jovens, enquanto jovens, optando por localizá-los numa condição que “poderá ser apelidada de *lugar à parte*” (Pinto, 2008:9), justificando esta definição devido às opções “de vida feita por estes jovens e por aqueles que são responsáveis pelas suas opções” (Pinto, 2008:9).

Contudo, todos os contributos que os referentes teóricos trazem à definição do que estes jovens vivenciam diariamente, no que diz respeito às suas constantes transições, ficam aquém duma definição clara e concreta.

No sentido de contribuir para a discussão do conceito de transições valemo-nos de Machado Pais (2001) na sua proposta de transições Yô-yô analisando-a a partir das perspetivas e experiências situadas destes rapazes. Deste modo, e continuando com uma metáfora que procura dar conta da velocidade e do vaivém quotidiano dos processos de transição sugerimos as transições *Ping-Pong* (movimentos rápidos, transições rápidas ao nível do quotidiano). Os Rapazes *Ping-Pong*: uma cultura situada, já abordada por Pinto (2008), e que este estudo que aqui se apresenta vem demonstrar de um modo mais sólido. Estas vivências afastam-se das transições normativas, que se caracterizam pelo movimento constante entre as juventudes e a adultez, normalmente mediado pelo mundo do trabalho ou da independência e início da vida familiar.

Considerações finais

É importante clarificar que a investigação que se desenvolveu não teve um carácter exploratório, mas sim um sentido de continuidade do trabalho que já havia sido realizado no contexto desportivo (Pinto, 2008; Freitas, 2010; Pinheiro, 2010; Saldanha, 2010; Silva, 2012).

Os objetivos desta investigação passavam por, de forma geral, conhecer as relações e significações dos sentidos que estes jovens, neste contexto específico, atribuíam à escola e aos saberes. Contudo, no contexto e nas interações que nele se foram realizando, surgiu a possibilidade de investigar novas pistas e alargar os horizontes do estudo. Esses horizontes transformaram-se em novos objetivos de investigação devido ao interesse que consideramos trazer ao estudo.

A resposta aos objetivos e questão de investigação foram respondidos através das observações participantes, notas de terreno escritas, entrevistas, GDF e as constantes interações no terreno.

Na discussão dos resultados, são estudados os Mundos da Escola e o Mundo do Futebol e a respectiva influência que exercem um no outro.

Percebemos que o trabalho dos/as técnicos/as do Departamento Pedagógico incide na monitorização dos percursos escolares dos jovens, assumindo o papel de encarregados/as de educação. A vertente educativa e desportiva são facilmente conciliados visto que, no contexto - que é direccionado para um trabalho socioeducativo - realiza-se diariamente um horário do estudo para os jovens realizarem as tarefas escolares. As preocupações com as dinâmicas escolares dos jovens demonstra o trabalho que é dirigido pelo Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto, que “apresenta preocupações ao nível do bem-estar logístico, do desempenho escolar, do desenvolvimento sócio-afectivo e sócio-desportivo”(Pinto, 2008:10), sendo que os/as técnicos/as do DPFCP assumem, na maioria das vezes, o papel de tutores, estando muito próximos do percurso socioeducativo dos jovens. O DPFCP auxilia na conciliação entre as tarefas escolares e as atividades inerentes à prática desportiva (treinos e jogos) através do acompanhamento de cada um dos jovens, como também através do horário de estudo que se realiza de segunda-feira a quinta-feira das 21 horas às 22h30. Ao participar e auxiliar no estudo, foi-se construindo uma proximidade com os jovens do contexto.

Através da presença diária no contexto, das entrevistas semiestruturadas ao/a técnico/a e do GDF aos jovens, foi possível aceder ao discurso de técnicos/as e jovens e

desta forma, perceber a variedade de relações e significados que se estabelecem com a escola:

-O/a técnico/a, na sua entrevista, afirmou que a relação destes jovens com a escola não difere com a relação de todos/as os/as outros/as jovens, pois considera que a escola não é motivadora para “a maioria dos jovens”. Esta falta de capacidade que a escola tem vindo a revelar para motivar os/as jovens pode ser explicada pela sua ineficácia em garantir percursos laborais de sucesso. A escola, no GDF, foi descrita como uma prisão, o que revela as sensações transmitidas pela escola aos jovens. A escola enquanto instituição, não está a conseguir malear-se à heterogeneidade de públicos que existem no espaço escolar. Existirá algum esforço por parte da Escola para se adaptar às diversidades?

-A construção da relação com a escola é feita através dos seus empoderamentos enquanto alunos, ou seja, colocam em si o poder de decidir se tiram boas notas e que só o fazem nas disciplinas que gostam- “*eu sou um rapaz aplicado quando quero*”. Mas este poder é relativo, visto que o seu empoderamento ocorre porque estão imbuídos de cultura escolar que lhes possibilita fazer a escolha entre ser aplicado nas tarefas escolares ou não.

-A valorização dos saberes escolares ocorre porque, como dissemos anteriormente, é integrado, de alguma forma, na cultura escolar. Contudo, a apropriação destes saberes é especificamente relacionada com a sua atividade desportiva. Nenhum dos jovens afirmou que obtinha prazer ao realizar atividades escolares. Contudo, é apresentada alguma variedade de relações e significações que se fazem na escola. Frequentam a escola com o intuito de cumprir o seu objetivo final, que é jogar futebol, e o nível de importância que atribuem à escola está relacionado com o facto de significarem escola enquanto jogadores profissionais, ou seja, dos saberes que daí retiram, significam-nos a pensar na sua formação enquanto jogadores e exemplares cidadãos.

-Por vezes, a opção de ser jovem sobrepõe-se ao papel de aluno. Alguns dos jovens por vezes faltavam às aulas, mas frequentavam na mesma o espaço escolar, demonstrando que a escola é um lugar primordial para se vivenciarem as juventudes.

-Os discursos que se preconizam numa sociedade onde as categorias dão sentido às coisas, os jovens constroem as suas identidades com base nas perceções que os outros têm de si (Silva & Araújo, 2007:97), pois a escola não os reconhece e eles não reconhecem a escola, que reflete valores diferentes por cada uma das partes (Silva, 2010:217).

Como referimos, novas pistas surgiram ao longo do estudo, objetivos esses que foram aqui discutidos. O primeiro objetivo diz respeito à importância que a família e/ou os encarregados de educação têm no processo educativo destes jovens, ou seja, foi sendo constatado que os jovens que participavam nas atividades escolares mantinham uma relação/comunicação mais próxima com os seus familiares/E.E. O contrário, os jovens que não participavam assiduamente nas atividades escolares não mantinham um contacto constante com os familiares/E.E, o que revelou uma relação entre uma preocupação familiar com os percursos educativos e percursos escolares normativos/de sucesso.

O Mundo do Futebol, que é estruturante na vida destes rapazes, demonstrou exercer a sua influência face à escola, ao nível da assiduidade dos jovens na escola. Não se trata apenas de uma prática desportiva lúdica, mas sim de uma atividade com cariz profissionalizante. Se estes jovens procuram o sucesso enquanto futebolistas, é necessário cumprir com rigor as atividades do clube (treinos e jogos), mesmo que isso suprima, por vezes, o tempo dedicado à escola. Ao terem de faltar a algumas aulas, o acompanhamento do currículo escolar é condicionado, mas esse parece ser um risco aceitável, visto que o que está em jogo é o seu futuro enquanto profissionais de futebol. No entanto, paralelamente, é efetuado um esforço acrescido de forma a suprir estas ausências (trabalho autónomo, pesquisa sobre matérias, aulas de apoio).

Em jeito de esclarecimento, queremos deixar de parte a ideia de que o futebol ameaça os percursos destes jovens. O trabalho que o DPFCP e alguns professores/as realizam diariamente com os jovens permite uma conciliação entre as duas vertentes. É certo que as expectativas de ingressarem na equipa principal são elevadas mas não devem ser analisadas como “castradoras de outros desejos ou de outras intenções, nomeadamente do avanço nos estudos e do alcance de um nível superior” (Pinto, 2008:10). Existindo motivação ao nível escolar, os percursos traçam-se com sucesso. A influência mais direta que o futebol tem na vida destes jovens é o facto de, por vezes, ser impeditivo da sua presença nas aulas por serem convocados para a seleção nacional e a sua presença em alguns torneios. Contudo, existe um esforço por parte dos professores, que já conhecem as dinâmicas destes jovens, realizando aulas de apoio e disponibilizando materiais elevando as hipóteses de sucesso. Embora sejam disponibilizadas todas estas ferramentas de apoio aos jovens, a heterogeneidade de relações com a escola também é característica do contexto, realçando que o futebol não altera ou uniformiza as relações com a escola.

O segundo objetivo que emergiu do decorrer da investigação vai ao encontro tanto do Mundo da Escola como do Mundo do Futebol. De facto, é da transição do espaço

escolar para o contexto desportivo que surgiu esta pista que revela contributos para os estudos das transições juvenis, apontando os processos de adultez que o futebol promove nestes rapazes. O mundo do futebol, num clube de prestígio, coloca estes jovens num patamar de maior proximidade de concretização do seu sonho, que é o de chegar à equipa principal. No entanto, esse sonho acarreta opções que passam pela necessidade de abdicar de uma vivência, considerada normalizada das suas juventudes.

A clarificação das transições do papel de jovem para o papel de adulto que estes rapazes experienciam no dia-a-dia revelou-se difícil devido à falta de referentes teóricos que discutam exatamente esta questão, o que tornou necessária conferir plasticidade às teorias e conceitos. É imperativo realçar o trabalho de Pinto (2008) que iniciou uma reflexão acerca dos percursos destes rapazes

“a visualização **de trajectos não normativos** numa perspectiva multidimensional (e aqui refiro-me à saída dos locais de origem, ao “abandono” das estruturas familiares e sociais que até então os suportaram, nomeadamente o seu agregado familiar, a sua escola, etc.) que representam a grande diferença destes jovens em relação a outros” (Pinto, 2008:9).

A “visualização” e análise dos percursos não normativos destes rapazes foram aprofundados no decorrer da investigação, recorrendo também aos contributos de Machado Pais (2001) na sua proposta de transições Yô-yô. Neste caso, procurando contribuir para a discussão do conceito de transições, sugerimos as transições *Ping-Pong* que nos transpõem para as transições que ocorrem ao nível do quotidiano: os Rapazes *Ping-Pong* que apresentam vivências que se afastam de transições normativas. Esta sugestão de análise pretende enriquecer a discussão em torno da compreensão da heterogeneidade inerente às juventudes e suas transições.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

Abrantes, Pedro (2003). *Sociologia, problemas e práticas*, pp. 93-115.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: GRAFIASA

Alves, Natália (2008). *Juventude e inserção profissional*. Lisboa: Educa.

Amado, João (2013) *Manual de investigação qualitativa em educação* / coord. João Amado. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Almeida, Ana; André, Isabel & Cunha, Vanessa (2005). Filhos e filhas: uma relação diferente com a escola. In Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal*, Lisboa, ICS.

Amado, João & Cardoso, Ana Paula (2013). A Investigação-Ação e suas modalidades. In João Amado (cord.), *Manual de Investigação Qualitativa em educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sónia (2013). A entrevista na Investigação em Educação. In João Amado (cord.), *Manual de Investigação Qualitativa em educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra

Amado, João; Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In João Amado (cord.), *Manual de Investigação Qualitativa em educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra

Amado, João & Vieira, Cristina (2013). A apresentação dos dados: Interpretação e teorização. In João Amado (cord.), *Manual de Investigação Qualitativa em educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra

Araújo, Helena Costa & Silva, Sofia Marques (2007). *Interrogando masculinidades em contexto escolar: mudança anunciada?* Fórum Sociológico, pp. 89-117.

Arnett, Jeffrey Jensen (2000). *Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twentie*

Azevedo, Joaquim (1999). Voos de borboleta - Escola trabalho e profissão. Porto: ASA Editores.

Baltazar, José António, Moretti, Lúcia Helena & Balthazar, Maria Cecília (2006) Família e escola: um espaço interactivo de conflitos. São Paulo: Arte & Ciência Editora

Bardin, Laurence (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70

Barganho, Filipa da Cruz (2013). Do jovem ao Aluno, uma Transformação (Im)possível. In Manuel Matos (coord.), JOVALES : jovens, alunos, ensino secundário. Porto: CIIIE/Livpsic.

Berger, Guy (2013). O sentido do trabalho na Escola. In Manuel Matos (coord.), JOVALES : jovens, alunos, ensino secundário .Porto: CIIIE/Livpsic.

Bernard Charlot Tradução Fátima Murad (2001). Os jovens e o saber : perspectivas mundiais..Porto Alegre: Editor: Artmed

Bogdan, Robert (1994). Investigacao qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora

Bourdieu, Pierre (1978). La «jeunesse» n'est qu'un mot. Questions de sociologie, 143-154. Retirado em dezembro 3, 2016 de http://ese.urhaj-idf.fr/IMG/pdf/jeunesse_bourdieu.pdf.

Bourdieu, Pierre (1989). O Poder Simbólico. Lisboa: Difusão Editorial, Lda.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução. Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editorial Vega.

Campos, Ricardo (2010a). *Juventude e visualidade no mundo contemporâneo*. In Sociologia, Problemas e Práticas, pp. 113-137.

Campos, Ricardo (2010b). *Porque Pintamos a Cidade? Uma abordagem etnográfica do graffiti urbano*. Fim de Século Edições.

Charlot, Bernard (2009). A relação com o saber nos meios populares : uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CIIIE

Correia, José Alberto (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto

Correia, Maria Amélia (2013). *Adolescência e alunização: As dificuldades da construção identitária*. In Manuel Matos (coord.), *JOVALES : jovens, alunos, ensino secundário* Porto: CIIIE/Livpsic.

Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001). *Da crise da escola ao escolocêntrismo*. In Stephen Stoer, Luiza Cortesão & José Alberto Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise* pp 91-117. Porto: Edições Afrontamento

Cortesão & Stoer, 1997 - Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28

Cortesão, Luiza (2010). *Práticas educativas face à diversidade e investigação-acção*”. Relatório, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Cunha, Soraia Rosado (2012). *Expectativas académicas e desempenho escolar: um modelo em construção*. Lisboa: Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência.

Davies, Don, Marques, Ramiro & Silva, Pedro (1997) *Os professores e as famílias : a colaboração possível* Lisboa: Livros Horizontes

Diogo, José (2007). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora

Duarte, Maria Isabel (2000). *Alunos e insucesso escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos*. Oeiras: Celta.

Fontaine, Anne Marie (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta

Freitas, Daniela Helena Alves (2010). Espaço Aberto: Fazer lugar para um projecto educativo. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Hartmann, Douglas (2008). High scholl sports participation and education and educational attainment: recognizing, assessing, and utilizing the relationship. Department of Sociology: University of Minnesota

Jares, Xesús (2007). Pedagogia da Convivência. Porto: Editora Profedições, Lda/ Jornal a Página

Jean McNiff, Jack Whitehead (2011). All you need to know about action research. Los Angeles: Sage Publications

Justino, David, Pascueiro, Luísa, Franco, Luísa, Santos, Rui, Almeida, Sílvia, & Batista, Susana (2014). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: CESNOVA.

Lopes, João Teixeira (1997). *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento

Lopes, João Teixeira (2013). Perder o presente para ganhar o futuro. In Manuel Matos (coord.), JOVALES : jovens, alunos, ensino secundário. Porto: CIIE/Livpsic.

Marivoet, Salomé (1997). *Dinâmicas sociais nos envolvimento desportivos. Sociologia-Problemas e práticas*, pp. 101-113.

Matos, Manuel António Cerqueira da Costa (2013). JOVALES : jovens, alunos, ensino secundário. 2013. Porto. CIIE

Matos, Manuel (2013). O ensino secundário entre a Tentação neoliberal e a razão comunitária. In Manuel Matos (coord.), JOVALES : jovens, alunos, ensino secundário. Porto: CIIE/Livpsic

Mendonça, Marina; Andrade, Cláudia & Fontaine, Anne Marie (2009). Transição para a Idade Adulta e Adulter Emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adulter junto de Jovens Portugueses. In PSYCHOLOGICA nº 51, pp. 147-168

Murad, Maurício (2006). “O Futebol e a Sociologia” in “O Desporto entre Lugares: O lugar das Ciências Humanas para a Compreensão do Desporto”, PEREIRA, Ana Luísa et al, Porto: FADE-UP.

Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, José Machado (2010) *Tempos e transições de vida : Portugal ao espelho da Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais

Pais, José Machado (1990) “A Construção Sociológica da Juventude. Alguns contributos”, *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 130-165.

Pais, José Machado (1996) *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: AMBAR – Complexo Industrial Gráfico, S.A.

Palhares, José (2008) “Os Sítios de Educação e Socialização Juvenis: Experiências e Representações num contexto não-escolar” in *Educação, Sociedade e Culturas* nº 27 Porto: Edições Afrontamento, pp. 109-130.

Pardal, Luís & Lopes, Eugénia Soares (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores

Pappámikail, Lia (2010) - Juventude(s), autonomia e Sociologia Sociologia. In *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 395-410

Pinto, Joana (2008). *As Ciências da Educação num Contexto Desportivo – Intervenção com Jovens Jogadores dos Escalões de Competição do Futebol de Formação. Relatório de Estágio de Licenciatura, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal*

Willis, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes médicas

Saldanha, Ana; Silva, Liliana & Silva, Sofia Marques (2012). *Reconfigurações de uma Instituição Desportiva como resposta a solicitações educativas e sociais no*

acompanhamento a percursos educativos de jovens atletas. In Atas do VII Congresso Português de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações, 19 a 22 de Junho de 2012. Porto: FPCEUP e FLUP

Santos, Boaventura Sousa (1989). Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Edições Afrontamento

Sarmiento, Teresa & Marques, Joaquim (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com a escola. 56-89. Retirado em setembro 20, 2017 de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/205/1/B3.pdf>

Setton, Maria da Graça Jacintho (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In Revista Brasileira de Educação nº 20. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Severino, Antônio Joaquim (2014). Dimensão ética da investigação científica. In Práxis Educativa. Ponta Grossa, vol. 9, n.º 1, p. 199-208.

Silva, Liliana Raquel Guedes da (2012). Acompanhamento de percursos educativos de jovens e jovens adultos em contexto de formação desportiva. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Silva, Pedro. (2003) Escola-família: Uma relação armadilhada. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Pedro, & Stoer, Stephen R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In Stephen R. Stoer & Pedro Silva (Orgs.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora

Silva, Sofia Marques da (2010). Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Sofia Marques & Landri, Paolo (Eds.) (2012). Rethinking education ethnography: Researching on-line communities and interactions. Porto: CIIE. [E-book]

Silva, Sofia Marques da (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo: etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento

Silva, Sofia Marques da (2013). Condição de estranheza e relação com o mundo da escola. In Manuel Matos (coord.), JOVALES: jovens, alunos, ensino secundário. Porto: CIE/Livpsic.

Silverman, David (2000). Doing qualitative research: a practical handbook. London: SAGE

Stigger, Marco Paulo (1999). Desporto, Multiculturalidade e Educação: do desporto na Escola, para o Desporto da Escola. In Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. ° 12. pp. 63-84

Stoer, Stephen & Araújo, Helena Costa (2000) Escola e aprendizagem para o trabalho: num país da (semi)periferia europeia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Apêndices

Exemplo de Nota de Terreno

Nota de terreno 1

No primeiro contacto pessoal com a instituição fui acompanhada pela minha orientadora, que, enquanto aguardávamos na sala de espera, explicou-me a organização da instituição, a disposição da casa e a forma como os jogadores eram selecionados para ingressarem na Casa do Dragão (CD). Explicou-me que são jovens oriundos de vários países, desta forma, parte do trabalho de seleção, é realizado pelos “olheiros”.

Os bons jogadores, no que diz respeito à sua aptidão futebolista, vão se mantendo na casa, enquanto que os restantes, ou saem por sua vontade ou por vontade do clube. A CD é uma moradia grande que parece ter três pisos e o seu interior é decorado com alguns símbolos e imagens alusivas ao clube que representa.

A reunião com o diretor pedagógico da CD iniciou-se pouco depois das onze horas. A conversa não se iniciou logo com a nossa proposta e pedido de investigação, pois o diretor pedagógico conhecia a minha orientadora, falaram então durante alguns minutos passando depois a minha orientadora para a apresentação do nosso tema e proposta de investigação ao diretor, que foi aceite de imediato colocando como contrapartida a necessidade de permanecer na instituição até ao fim da época desportiva (maio).

Conheci, nessa mesma reunião, as duas técnicas do departamento pedagógico (DP) da CD, que também elas, tinham como formação académica o curso de Ciências da Educação. Com a presença delas delineou-se quem seriam os meus orientadores do local, que serão o diretor pedagógico e uma das técnicas. No fim da reunião, eu e a minha orientadora fomos conduzidas ao exterior pelos três membros do DP que se mostraram muito prestáveis

Nas pequenas movimentações que fiz pela CD consegui denotar a movimentação de jovens e rapazes num constante “entra e sai”.

Ao sair da CD a minha orientadora deu-me alguns conselhos relativos à postura que devia manter e ao profissionalismo que devia demonstrar.

Exemplo de uma categoria da Análise de Conteúdo

| | |
|-----------------------------------|---|
| <p>Preocupações éticas</p> | <p>Conhecimento, por parte dos intervenientes, da realização da pesquisa/ consentimento para gravações das entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão focalizada</p> <p>“Mas sabem que estou a fazer um estudo, e sempre lhes prometi sigilo em tudo o que me pedem para que não conte e já lhes expliquei que o nome deles nunca será revelado neste estudo, e também é por isso que nem tudo o que ouvi estará presente nesta investigação, visto que esta tem um foco, que muitas vezes nada tem a ver com conversas que têm comigo.” [NT39]</p> <p>“Perguntei à Dr.^a J. se eles teriam de levar as autorizações no fim-de-semana para que os E.E assinassem, ela disse que não, visto ser ela a encarregada de educação do R, C, A, G e J.” [NT55]</p> <p>“Ao sentarmo-nos pedi para gravar a entrevista e expliquei o fim da mesma e o Dr. N deu-me a permissão para tal.” [NT55]</p> <p>“De seguida fiz a entrevista à Dr.^a J (...). Pedi autorização para gravar a entrevista e o objetivo da mesma.” [NT55]</p> <p>“Expliquei-lhes o objetivo da entrevista e pedi-lhes se poderia gravar a mesma.” [NT55]</p> <p>“Hoje pouco depois de chegar à CD. Iniciou-se a reunião de staff. O tema tratado foi de foro privado, posto isto, não o apresento nesta nota.” [NT75]</p> |
|-----------------------------------|---|

Guião das entrevistas

Guião para Entrevistas ao/á técnico/a

Objetivo a que a entrevista responde:

- Compreender o valor que atribuem à escola e à prática do futebol;
- Perceber a relação destes jovens com a escola e o saber escolar;
- Analisar as interferências do mundo do futebol no mundo da escola;
- ☐ Entender de que forma conciliam e gerem a vertente educativa e desportiva;
- Conhecer o trabalho social e educativo que a instituição desenvolve com os jovens no sentido de assegurar uma relação com a escola e um percurso educativo de qualidade.

Guião

- Caracterização da Casa do Dragão
- ☐ Trabalho realizado na casa
- ☐ Jovens da casa
- Dinâmica da casa
- Trabalho que o/a técnico/a realiza na Casa
- Funções que desempenha;
- ☐ Trabalho directo com os jovens;
- ☐ A escola e os jovens
- que relação têm estes jovens com a escola
- ☐ O futebol e a escola
- conciliação escola/futebol
- diferentes jovens/diferentes motivações para a escola
- deambulação entre o ser jovem (escola) e adulto (futebol)

Guião do Grupo de Discussão Focalizada

Grupo de discussão focalizada

Objetivos a que responde:

- Compreender o valor que atribuem à escola e à prática do futebol;
- Perceber a relação destes jovens com a escola e o saber escolar;
- Analisar as interferências do mundo do futebol no mundo da escola;
- ☐ Entender de que forma conciliam e gerem a vertente educativa e desportiva.

Guião

- Relação com a escola
 - Empenho nas atividades escolares (sendo um focus group vou colocar este tópico de modo a perceber se os jovens que estarão no grupo denotam que existe um diferente empenho na escola entre cada um deles e tentar chegar ao porquê)
 - Motivação escolar
 - Motivação para progredir além da escolaridade obrigatória
 - Visão acerca da importância na escola para o futuro
- ☐ Escola e futebol
 - Influência do futebol no desempenho escolar
 - Escola vs Futebol (qual o que tem mais importância)
 - Conciliação que fazem entre o tempo para a escola/estudo e para o futebol/treinos/jogos
 - Deambulação entre o ser jovem e o ser adulto
 - “Profissionalidade” e sua influência na escola;

Autorização para a realização da entrevista

Autorização

Sou estudante do segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação no domínio das Juventudes, Educação e Cidadania, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, que se encontra sob orientação da Prof^ª. Sofia Marques da Silva, estou a realizar **um estudo** que tem por objetivo principal **compreender a relação dos jovens da Casa do Dragão com a escola e perceber se o futebol tem influência nessa relação**.

Um dos outros objetivos do meu estudo é **conhecer o trabalho que o Departamento Pedagógico realiza com os jovens**. Além do acompanhamento que tenho efetivado do trabalho que é feito pelos técnicos, pretendo realizar duas **entrevistas semiestruturadas** de modo a obter informação mais pormenorizada.

As entrevistas serão gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas para análise. Saliento que os dados recolhidos serão usados, **exclusivamente**, como material de trabalho, estando garantida a **privacidade e anonimato** dos participantes.

Desta forma, gostaria de saber se permite a gravação desta entrevista para os fins acima descritos.

Com os melhores cumprimentos,

Daniela Fernandes

Autorização

Eu,,
técnico do Departamento Pedagógico

.....
, autorizo/não autorizo que Daniela de Sousa Fernandes, no âmbito do estudo que me foi dado a conhecer, me entrevista e grave em áudio a entrevista.

Data:...../...../2016

Autorização para a realização do Grupo de Discussão Focalizada

Autorização

Exmo./a. Encarregado/a de Educação, sou estudante do segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação no domínio das Juventudes, Educação e Cidadania, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, que se encontra sob orientação da Prof^ª. Sofia Marques da Silva, estou a realizar **um estudo** que tem por objetivo **compreender a relação dos jovens da Casa do Dragão com a escola e perceber se o futebol tem influência nessa relação.**

Para obter respostas aos objetivos a que me propus recorrerei à realização de **entrevistas semiestruturadas** de modo a conhecer a posição/opinião/visão dos jovens face à escola, ao seu percurso educativo e à influência, ou não, do futebol no seu percurso.

As entrevistas serão gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas para análise. Saliento que os dados recolhidos serão usados, **exclusivamente**, como material de trabalho, estando garantida a **privacidade e anonimato** dos participantes.

Desta forma, gostaria de saber se permite a participação do seu educando nesta investigação, servindo a presente autorização para esse fim.

Os resultados deste estudo serão apresentados/devolvidos aos jovens no final do estudo. Declaro ainda a minha total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os melhores cumprimentos,
Daniela Fernandes

Autorização

Eu,,
Encarregado de Educação do aluno/atleta

.....
, autorizo/não autorizo que Daniela de Sousa Fernandes entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito do estudo que me foi dada a conhecer.

Data:...../...../2016